

Teoretisk gjennomgang av PALS og Skjervheims kritikk av positivismen

PALS, positivisme i forkledning?

Tore-André Strand



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Sammendrag

Bakgrunn

”Positiv atferd støttende læringsmiljø” (PALS), er et program for forebygging av problematferd som blir brukt i en rekke norske skoler. Resultatene er gode. Imidlertid blir det også kritisert. På 1960-tallet rettet filosofen Hans Skjervheim en kritikk mot positivisme i pedagogikken. Positivismekritikken omhandlet blant annet at samfunnsvitenskapen ikke kan nytte seg av naturvitenskapens kriterier for vitenskapelighet, i hvert fall ikke uten noen forbehold.

Denne bakgrunnen har ledet til en interesse for å undersøke om den kritikken Skjervheim rettet mot positivisme i pedagogikken for 50 år siden, også kan være en relevant kritikk mot PALS-programmet.

Problemstilling

Med dette er oppgavens overordnede problemstilling:

PALS – positivisme i forkledning?

Fra den overordnede problemstillingen er det blitt utledet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken kritikk rettet Skjervheim mot positivistiske elementer i pedagogikken?
2. Kan denne kritikken også være relevant mot PALS-programmet?
3. Kan innspillene til Skjervheim være viktige i den videre debatten om PALS-programmet?

Metode og materiale

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av en dokumentanalyse av PALS-programmet. Materialet har vært lærebøker om PALS-programmet og en del litteratur som omhandler det teoretiske grunnlaget programmet bygger på. Jeg har

også benyttet meg av en dokumentanalyse med Skjervheim-materialet, der jeg for det meste har holdt meg til primærkilden. I bearbeidingen av kildematerialet har jeg anvendt en dialektisk-hermeneutisk arbeidsmetode.

Resultat og konklusjon

Oppgaven mener å avdekke at det finnes noen positivistiske spor i PALS-programmets teoretiske bakgrunn, det forskningsmessige grunnlaget og hvordan organisering, innhold og tiltak er utformet. Dette er forsøkt belyst gjennom eksempler fra Skjervheims positivismekritikk, samt at det er sagt noe om hvordan Skjervheim kan påvirke den videre utviklingen av programmet.

Det teoretiske materialet som er nyttet, gir ikke noe klart svar på problemstillingen utover det som er nevnt over. For videre avklaringer og konklusjoner, bør det samme bakgrunnsstoffet nyttes i en empirisk oppgave.

Forord

Oppgaven har vært en tidkrevende prosess. Til tider har jeg lurt på hva det er jeg har gitt meg ut på. Det har blitt noen lange netter, noe som på slutten har gjort det krevende å fungere i arbeid og være til stede i alle familieaktiviteter.

Imidlertid har muligheten til å fordype meg i et program som jeg har vært nysgjerrig på en stund, gitt meg en sjanse til å bli godt kjent med noe som kan hjelpe elever, lærere, foreldre og skoler til å forebygge og håndtere utfordrende atferd. I tillegg har jeg fått anledningen til å sette meg enda mer inn i Hans Skjervheim, og bruke dette i en analyse som kanskje kan bringe noe verdifullt inn i debatten om PALS-programmet.

Nå som det nærmer seg innlevering av oppgaven, er det med vemod jeg ser tilbake på de flotte ukesamlingene på Sandane. Engasjerte studenter og dyktige forelesere var riktig medisin mot hjemlengselen som noen ganger kunne gnage. Det har vært et privilegium å få være med på denne masterutdanningen, og jeg er takknemlig for at jeg fikk denne sjansen.

Jeg vil gjerne takke veileder Egil Olsvik for faglig støtte og biveileder Erling Kokkersvold for hjelp med det tekniske. Jeg kan til tider være sta og egen, og er nok ikke den letteste å veilede. Jeg understreker derfor at eventuelle faglige mangler og selvmotsigelser, er helt og holdent mitt eget ansvar. Det samme gjelder det tekniske.

Det er også på sin plass å takke arbeidsgiver for tilrettelegging i hele prosessen. Det gjelder særlig de hektiske månedene på slutten. I tillegg er jeg imponert av min gode kone som har holdt familien samlet i alle disse årene.

Fyllingsdalen, juni 2011

Tore-André Strand

Innhold

SAMMENDRAG.....	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN.....	9
1.2 TEMA	11
1.3 FORMÅL	11
1.4 PROBLEMSTILLING.....	11
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	12
2. METODE	14
2.1 DIALEKTISK-HERMENEUTISK ARBEIDSMETODE.....	14
2.2 VALIDITET OG RELIABILITET	15
2.3 EGEN FORSTÅELSESHORISONT	16
3. PALS-PROGRAMMETS TEORETISKE BAKGRUNN	18
3.1 DET ØKOLOGISKE PERSPEKTIVET	18
3.1.1 Bronfenbrennes utviklingsøkologiske modell.....	19
3.1.2 Analyser av risikoer og utviklingsmuligheter i barns mikromiljøer	21
3.2 OPERANT LÆRINGSTEORI.....	25
3.3 SOSIAL LÆRINGSTEORI.....	27
3.4 SOSIAL KONTROLLTEORI.....	30
3.5 UTVIKLINGSPSYKOPATOLOGISKE TEORIER.....	30
3.5.1 Individuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	31

3.5.2	<i>Familiebaserte risiko- og beskyttelsesfaktorer.....</i>	32
3.5.3	<i>Samfunnsmessige risiko- og beskyttelsesfaktorer.....</i>	32
3.6	SOSIAL INTERAKSJONSLÆRINGSTEORI	33
3.6.1	<i>Den første fasen: grunntrening.....</i>	34
3.6.2	<i>Den andre fasen: reaksjonen til de sosiale omgivelsene.....</i>	36
3.6.3	<i>Den tredje fasen: fremvekst av avvikende venner og forming av antisosial atferd.....</i>	36
3.6.4	<i>Den fjerde fasen: Det antisosiale barnet som voksen</i>	37
4.	DET FORSKNINGSMESSIGE GRUNNLAGET FOR PALS.....	38
4.1	POSITIVE BEHAVIOURAL SUPPORT IN SCHOOL (PBIS)	38
4.2	PARENT MANAGEMENT TRAINING – OREGON (PMTO)	40
5.	ORGANISERING, INNHOLD OG TILTAK I PALS-PROGRAMMET	42
5.1	ORGANISERING.....	42
5.2	INNHOLD	44
5.3	TILTAK	46
5.3.1	<i>Universelt nivå.....</i>	46
5.3.2	<i>Selektert nivå.....</i>	50
5.3.3	<i>Indikert nivå.....</i>	50
6.	KRITIKK AV POSITIVISMEN	53
6.1	DEN POSITIVISTISKE TRADISJONEN	53
6.2	DEN HERMENEUTISKE TRADISJONEN	54
7.	HANS SKJERVHEIM	56
7.1	LIV OG VIRKE	56
7.2	PRESENTASJON AV NOEN AV ESSAYENE TIL SKJERVHEIM	63
7.2.1	<i>Etikken og dagleglivet sin moral.....</i>	63

7.2.2	<i>Det instrumentalistiske mistaket</i>	65
7.2.3	<i>Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi</i>	65
8.	DRØFTING	68
8.1	KRITIKK AV POSITIVISME I PEDAGOGIKKEN.....	68
8.2	KRITIKK AV POSITIVISME I PALS-PROGRAMMET	70
8.2.1	<i>Tekniske metoder</i>	70
8.2.2	<i>Doxa og episteme</i>	71
8.2.3	<i>Poiesis og praxis</i>	71
8.2.4	<i>Tillit</i>	72
8.2.5	<i>Alles kamp mot alle</i>	73
8.2.6	<i>Livsprinsipp</i>	73
8.2.7	<i>Hierarkisk kunnskapssyn</i>	74
8.2.8	<i>Autoritær og manipulerende påvirkning (overtaling)</i>	75
8.3	DET DIALEKTISKE ALTERNATIVET.....	76
9.	AVSLUTNING	78
	KILDELISTE	79

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

I det helsefremmende og det forebyggende arbeidet i skolen har en forskergruppe på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet, utarbeidet en rapport og kunnskapsstatus på blant annet programmer som tar for seg forebyggende arbeid og undervisningsopplegg i skolen. I rapporten gir forskerne informasjon om og hvilke program og tiltak de har vurdert å ha den forventede effekt (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes (red.) 2006).

I den delen av rapporten som tok for seg forebyggende arbeid og undervisningsopplegg i skolen, var det 13 ulike program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse som ble vurdert, deriblant ”Positiv atferd støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)”. Programmene ble evaluert etter tre kriterier: kunnskapsmessig grunnlag, implementeringsgrunnlag og evalueringsresultatene. Ut fra dette ble programmene rangert på tre nivå: Program med lav sannsynlighet for resultater, program med god sannsynlighet for resultater og program med dokumenterte resultater. PALS ble vurdert til kategori tre – altså et program med dokumenterte resultater (Nordahl et al., 2006).

I etterkant av denne rapporten har PALS blitt kritisert fra ulike hold. I Dagbladet 25.08.06 var det blant annet en reportasje, der tidligere utdanningsminister Øystein Djupedal ble kritisert for å ha et ensidig fokus på å belønne elevene (Østrem 2006). Christian Beck, 1. amanuensis ved Pedagogisk Forskningsinstitutt/ UIO, skriver i en artikkel at PALS og andre atferdsprogrammer fremhever manipulering og dressur, fremhever en kvasivitenskapelig atferdsprofesjon, gir ”sosialingeniørene” for mye makt og at foreldre, skolen og pedagogikkstudenter ”må rustes til kamp” (Beck 2008).

Etter første verdenskrig og i de første tiårene etter 1945, var det positivismen som dominerte det vitenskapelige feltet, også innenfor samfunnsvitenskapen. Idealet var å bruke naturvitenskapelige metoder for å etterstrebe sann kunnskap om mennesker. Med empirisk kunnskap om verden og logisk kunnskap om språket, skulle en avdekke årsak-virknings-kjeder og en ville distansere seg fra metafysikken (Aadland 2004). Kollektivism, objektivitet og målbare framskritt ble den gjeldende normen (Hellesnes 1999).

Etter hvert kom det flere aktører på banen, som bebreidet positivismen for å bli for ensporet i sin søken etter å avdekke lovmessigheter i samfunnsvitenskapen. Blant annet kritiserte Popper, Kuhn og Feyerabend positivismens vitenskapsideal (Schaanning 1992).

I likhet med flere andre, som blant annet Habermas og Ricoeur, imøtegikk filosofen Hans Skjervheim den positivistiske tankegangen og han søkte også å påvise positivismens utilstrekkelighet i human- og samfunnsvitenskapen (Hellesnes 1999).

Skjervheim kritiserte særlig vitenskaper som utformet teknikker som skulle brukes i samfunnsvitenskapen; pedagogiske teknikker som skulle føre mennesker i en bestemt retning. Dette kalte han for målrasjonelle, pragmatiske, tekniske eller instrumentelle handlinger. Når det gjelder samhandling mellom mennesker, også i pedagogikken, argumenterte Skjervheim for det han kaller praktiske handlinger.

Vurderingsgrunnlaget for praktiske handlinger er moralske standarder og hensynet til symmetri i det mellommenneskelige feltet. Skjervheim gav et solid grunnlag for at det er umulig å løse praktisk-moralske problem gjennom instrumentell handling ut fra teoretiske vitenskaper, enten det er psykologi, sosiologi eller systemteori (Hellesnes 1999).

1.2 Tema

Med denne bakgrunnen blir temaet atferdsprogrammet PALS, der jeg ønsker å se på programmets teoretiske og forskningsmessige grunnlag og organisering, innhold og tiltak. Videre vil jeg ta for meg Skjervheims kritikk av positivismen i forhold til menneskesyn, vitenskapelig ideal, relasjon til studieobjekt (elevene), resultat og sosial funksjon. Så ønsker jeg å se på om noe av den kritikken Skjervheim retter mot positivismen korresponderer med en kritikk som også kan rettes mot evidensbasert program som PALS. Med dette vil det også være naturlig å også skissere hans alternativ til det han kaller instrumentelle handlinger i pedagogikken.

1.3 Formål

Formålet med dette er å få bedre innsikt i PALS sitt teoretiske fundament og undersøke om Skjervheims kritikk av positivismen også kan være en relevant kritikk mot dette atferdsprogrammet. Dette vet jeg selvsagt ingenting om på nåværende stadium, men om det viser seg at det kan være en sammenheng mellom Skjervheims kritikk av positivismens og deler av PALS sitt fundament, ønsker jeg å komme med et ydmykt innspill i forhold til hvordan PALS kan utvikle seg ytterligere, eventuelt hva som bør være med som et tillegg/ eller en påminnelse til aktørene.

1.4 Problemstilling

”PALS – positivisme i forkledning?”

Problemstillingen fant jeg i et notat jeg hadde skrevet ned da jeg overvar en doktorgradsavhandling som omhandlet psykiatriens fenomenologiske aspekter og evidensbegrepet i psykiatrien. Min problemstilling er således en omformulering av et spørsmål den ene opponenter stilte til disputasen: ”Er det slik å forstå at en kan si at evidens er positivisme i forkledning?” Svaret på dette spørsmålet var verken nei eller

ja, men spørsmålet ledet i hvert fall an til en spennende dialog mellom opponent og disputas.

Nå vet ikke jeg ikke hvor godt jeg kommer til å klare å svare på problemstillingen eller om jeg klarer å få til en spennende dialog med leseren av masterprosjektet. Men flere skoler bruker evidensbaserte programmer som tiltak mot utfordrende atferd, og flere vil det trolig bli. (Nordahl et al., 2006). I en slik sammenheng ønsker jeg at problemstillingen skal innby til både en undersøkelse av hva som er PALS sitt fundament, og en undersøkelse om Skjervheims kritikk av positivismen også kan rettes mot dette programmet.

Problemstillingen er forsøkt videre operasjonalisert i følgende forskningsspørsmål:

- **Hvilken kritikk rettet Skjervheim mot positivistiske elementer i pedagogikken?**
- **Kan denne kritikken også være relevant mot PALS-programmet?**
- **Kan innspillene til Skjervheim være viktige i den videre debatten om PALS-programmet?**

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven starter i kapittel 2 med et kort metodekapittel. Der gjør jeg rede for hvordan jeg har nyttet dokument- og litteraturanalyse av PALS-programmet og tekster av og om Skjervheim. Resten av metodekapittelet inneholder en beskrivelse av hvordan jeg har forsøkt å ha en dialektisk-hermeneutisk arbeidsmetode og hvilke utfordringer det har medført.

Arbeidet med PALS-programmet har jeg delt i tre. Kapittel 3 er en gjennomgang av det teoretiske bakteppet for programmet, mens kapittel 4 beskriver hvilket forskningsmessig grunnlag PALS-programmet bygger på. Det siste kapittelet om PALS-programmet, tar for seg organisering, innhold og tiltak i programmet.

Kapittel 6 er et kort kapittel om positivismens utvikling fram til Hans Skjervheim forsøkte å endre perspektivene på arbeid med mennesker. Etter dette, kommer kapittel 7, der jeg gjør rede for perspektivene til Skjervheim og presenterer noen av hans essays.

I siste del av oppgaven, prøver jeg å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, før jeg har en kort avslutning.

2. Metode

Forskningsopplegget er todelt. Det er en dokumentanalyse av PALS-programmet, og en litteraturanalyse av ulike tekster av Skjervheim. I analysene av Skjervheim, har jeg også støttet meg i noe grad av det andre Skjervheimkjennere sier om de samme tekstene. I begge analysene har jeg brukt en dialektisk-hermeneutisk arbeidsmetode.

Når det gjelder dokumentanalysen av PALS-programmet, er det naturlig å se på dets oppbygning og innhold. I tillegg er det å få fram den meningen, hensikten og formålet programmet har. I tillegg ønsker jeg å se på den teori og forskning programmet bygger på, samt hvordan den skal implementeres i skolene.

I litteraturen som tar for seg Skjervheimtekstene, benytter jeg både primær- og sekundærkilder der jeg ved å bruke noen forhåndbestemte kategorier skal lete etter det som er relevant for hans positivismekritikk. Kategoriene har jeg brukt mye tid på å utarbeide. Etter hvert fant jeg inspirasjon i sekundærlitteraturen til kategoriene ”menneskesyn”, ”vitenskapelig ideal”, ”relasjon til studieobjekt”, ”resultat” og ”sosial funksjon”. Dette gjelder hvordan Skjervheim beskriver positivismen, hvilken kritikk han retter mot positivisme i pedagogikken og hvordan han ser for seg alternativet bør være i pedagogikken.

2.1 Dialektisk-hermeneutisk arbeidsmetode

Mitt ønske er å avdekke hvilken forståelse, tolkning, mening og hensikt som ligger bak Skjervheimstekstene og hva programmet PALS bygger på. Og i følge Aadland (2004), vil det da være naturlig å benytte hermeneutikken som metode der en søker et dialektisk forhold til tekstene.

Med dette vil jeg søke etter enkeltdeler som får sin mening i helheten og sette dette i en sammenheng. Det vil si at delene må forstås ut fra helheten og helheten ut fra delene (hermeneutisk sirkel). Jeg vil lete etter forfatterens mening med tekstene og

lete etter allmenne trekk og indre motsetninger i delene. I tillegg vil det være viktig å avklare og være bevisst egen forforståelse, dette for å oppklare forskerens subjektivitet. Jeg vil også si noe om hvordan jeg forstår tekstene, sett opp mot hvordan andre har tolket de samme tekstene (Aadland 2004). En kort redegjørelse om egen forståelseshorisont, kommer senere i metodekapittelet.

2.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet vil si om en har målt det en ønsker å måle og om forskningen er nøyaktig og pålitelig (Repstad 2007).

Å få til dette i en dokument- og litteraturanalyse, synes jeg er utfordrende. Men det er uansett viktig at leserne kan bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. For å overføre begrepet reliabilitet til mitt prosjekt, har jeg prøvd å sammenligne mine analyser i forhold til tekstene med analyser andre har gjort. Sammenfallende trekk sier noe om påliteligheten, men jeg har også prøvd å bringe inn noe ”nytt”, hvis ikke kan forskningen være overflødig. Begrepet validitet tenker jeg er en drøfting om jeg virkelig har klart å gjøre det som var intensjonen, å se om Skjervheims kritikk av positivismen kan korrespondere med en kritikk av PALS-programmet. Om jeg klarer å si noe relevant om dette i avslutningen, og som jeg ikke klarte før prosjektet startet, kan være en lakmustest på validiteten (Repstad 2007).

Det bør uansett legges til at dette er kun en teoretisk forskning på programmet PALS, der jeg bruker Skjervheim tekster til å drøfte en eventuell kritikk. Det at forskningen ikke inneholder en empirisk undersøkelse av virkeligheten, hvordan PALS-skoler faktisk arbeider og hvordan skolens aktører opplever et slikt program, er selvsagt en mulig kritikk mot prosjektet. Etter min mening bør derfor de teoretiske funnene som jeg mener jeg har kommet fram til om at Skjervheim sin kritikk er relevant på noen områder, etterfølges av mer konkrete undersøkelser der PALS-arbeidet faktisk foregår.

2.3 Egen forståelseshorisont

Hans-Georg Gadamer poengterer at begrepet fordommer er sentralt i hermeneutikken. Fordommer utgjør alle former for forståelse, og fordommene er vår forståelseshorisont. I det å bruke horisont som metafor, fremhever han at det er det du ser og erfarer fra det ståstedet du har i dette øyeblikk, som blir din forståelseshorisont. Men vi er stadig i forandring, dermed vil også forståelseshorisonten endres. Dette kan være noe som spesielt skjer når vi møter tekster som motsetter seg vår forståelse. Det er tilsynelatende noe helt annet enn det vi hadde tenkt. For at vi skal få en ny forståelse og innsikt i slike tekster, må vi ”lytte” til hva den har å fortelle fra sin horisont, slik at vi på den måten kan skille mellom fordommer som stemmer og dem som ikke stemmer. Dette må skje i en dialog med teksten, der en må være åpen for hva teksten faktisk forteller (Holgernes 1997).

Dette betyr at åpenhet om egen forforståelse er et viktig etisk hensyn å ta i masterprosjektet. Det evidensbaserte programmet PALS har dokumentert resultater i forhold til reduksjon i problematferd (Nordahl et al., 2006). Dette kan trolig bety at mennesker i ulike kriser på norske skoler har fått et bedre liv.

I denne forbindelse vil da være etisk betenkelig om jeg ikke er åpen om min forforståelse før jeg har gått inn i prosjektet. Min forforståelse vil, i følge Gadamer, påvirke min forskning. Til tross for at jeg har tilstrebet et åpent sinn, må jeg medgi at jeg i lengre tid har vært opptatt av Skjervheim, hans positivismekritikk og at jeg er noe skeptisk til at vi må ha programmer for å arbeide med utfordrende atferd i skolen. Jeg har selv over flere år, arbeidet med vanskeligstilte ungdommer. Og jeg må innrømme at jeg har mer sansen for å arbeide med holdningene og menneskesynet til dem som skal arbeide med disse menneskene, framfor å trene dem i å bruke atferdsregulerende programmer.

Det betyr at jeg til tider muligens har hatt ubegrunnede fordommer til programmer som PALS, ART (Aggression Replacement Training), MultifunC (Multifunksjonell behandling i institusjon og nærmiljø) og MST (multisystemisk terapi). Disse

fordommene har etter hvert plaget meg, for det har vokst fram en mistanke om at de personene som står bak disse programmene også har holdninger og menneskesyn. Holdningene og menneskesynet til dem som står bak disse programmene, dreier seg nok om å hjelpe mennesker i kriser. I tillegg inneholder programmene komplekse teorier, som ved siden av omfattende forskning og dokumenterte resultater, sier noe om at en løser ikke alt med ”gode” holdninger” og ”riktig” menneskesyn.

Likevel synes jeg entusiasmen for Skjervheim og hans kritikk av positivismen, har vært en viktig drivkraft i mitt masterprosjekt. For å foregripe noe av drøftingen senere i oppgaven, synes jeg han har noe å si oss. Men det er særlig viktig at jeg kan vise respekt og ydmykhet i forhold til det teoretiske grunnlaget og forskningen som ligger bak PALS-programmet. Evalueringene av programmet, viser at det kan hjelpe skoler til endring.

Gjennom skriveprosessen, har jeg arbeidet mye med min veileder med å avdekke overnevnte fordommer. Jeg har flere ganger måttet redigere meg selv. I denne prosessen, har det kommet nokså klart fram at en ikke kan forholde seg objektivt til verden. En har alltid noe med seg inn i fortolkningene. Noe som også var viktig for Skjervheim å fremheve. Det tok noe tid før jeg måtte innse at dette også gjelder tekst.

Dette vil si at på tross av bevisstgjøringen av disse fenomenene, kan det kan være spor av fordommer i analysen av PALS-programmet. Dette gjelder også et tilsvarende preg av entusiasme i analysene av Skjervheim.

3. PALS-programmets teoretiske bakgrunn

PALS-programmet er basert på et multiteoretisk fundament med psykologiske teorier (utviklingsøkologisk, utviklingspsykologiske teorier og sosial interaksjonslæringsteori), som bygger på at barns atferd utvikles gjennom samspillet mellom barnet og omgivelsene. De ulike teoriene forklarer hvorfor barnets atferd er forskjellig og hvorfor noen barn viser antisosial atferd. Teoriene beskriver hvorfor enkelte barn viser et stabilt antisosialt handlingsmønster, mens andre barn har en tilpasset atferd (Arnesen, Ogden & Sørli 2006).

På bakgrunn av det multiteoretiske grunnlaget bygger PALS-programmet på teori som ser elevers atferd i et økologisk perspektiv. I det økologiske perspektivet er barns utvikling en gjensidig tilpasning mellom barn og miljø. Bronfenbrenner (1979) beskrev hvilke risikofaktorer og muligheter som finnes i ulike miljøer.

I tillegg beskrives forholdet mellom normalutvikling og problemutvikling ved at man viser til utviklingspsykologiske teorier der det blir fremhevet hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker barns individuelle forskjeller i tilpasning, avvik eller motstandsdyktighet.

For å forklare hvordan antisosial atferd utvikles og opprettholdes bruker PALS-programmet Pattersons læringsteori for sosial interaksjon.

Foruten disse tre teoriene som er PALS-programmets hovedfokus, har PALS også flere andre teorier som virker inn i programmet. Jeg vil videre forsøke å gjøre kort rede for alle de ulike teoriene som er grunnlaget for PALS.

3.1 Det økologiske perspektivet

Utviklingsøkologi er studien av hvordan mennesker utvikler og sosialiserer seg i samspill med omgivelsene. Sentrale forskningsområder er blant annet skole, foreldres

arbeidsplass og hvordan sosialpolitikk påvirker barn og ungdoms oppvekstkår og skolegang (Bø & Helle 2002).

Til grunn for denne korte beskrivelsen av det økologiske perspektivet, vil jeg presentere Bronfenbrennes utviklingsøkologiske modell (1979) som beskriver samspillet mellom barnet og miljøene de utvikles, og James Garbarinos analyser (1985), som beskriver ulike risikoer og utviklingsmuligheter som finnes i barns forskjellige mikromiljøer.

3.1.1 Bronfenbrennes utviklingsøkologiske modell

Som en reaksjon på at en lenge hadde hatt som perspektiv at en måtte lete i barnet for å finne ut hvordan et barn utvikler seg, utviklet Bronfenbrenner en utviklingsøkologisk modell der han argumenterte med at for å forstå hva som påvirker og utvikler barnet, må vi gå analytisk til verks på langt flere nivåer enn hos bare barnet (Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenner beskriver i sin utviklingsøkologiske modell, barns utvikling som et samspill mellom barnet og dets ulike miljøer. Han bruker et tradisjonelt dukkesett, for å illustrere hvordan disse miljøene er bygd opp rundt barnet. Den innerste dukken representerer barnet og de neste dukkene representerer de ulike miljøene som påvirker barnet (Bronfenbrenner 1979).

Alle miljøene er avhengige av hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Det vil si at alle forandringer i et miljø, vil påvirke de andre miljøene og barnet. Dermed vil alle miljøene i større eller mindre grad påvirke barnets utvikling. Det betyr også at det ikke bare er miljøene som påvirker barnet, men også barnet påvirker miljøene (Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenner klargjør i sin utviklingsøkologiske modell, hvordan hvert enkelt miljø eller system, er med på å påvirke barns utvikling. Modellen deler han opp i fire systemer; mikro, meso, ekso og makro.

Mikrosystemet er det innerste systemet, og er det mønsteret av aktiviteter, roller og relasjoner som det utviklende barnet opplever i forskjellige miljøer. Disse miljøene er arenaer der barnet er i direkte kontakt med andre. Eksempler på slike miljøer kan være hjemmet, fotballaget og skolen barnet går på. Det dreier seg ikke bare om stedene i seg selv, men om relasjonene og aktivitetene mellom personene i de ulike miljøene. Bronfenbrenner forklarer relasjoner, med at disse utvikles når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller blir deltaker i en annen persons aktivitet. Når det gjelder aktiviteter, mener Bronfenbrenner noe barnet kan utføre alene, sammen med andre eller ved å observere noe en annen eller flere personer gjør (Bronfenbrenner 1979).

Mesosystemet er kontakten eller samspillet mellom de ulike mikrosystemene og viser til forbindelsen mellom miljøene individet deltar i eller blir utsatt for. Eksempler på dette kan være samarbeidet mellom hjem og skole eller hvilket samarbeid det er mellom foreldre som ikke bor sammen lengre (Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenner beskrev mesosystemet som et system som utvidet seg hver gang barnet kommer inn i et miljø. Og forbindelsen mellom det nye miljøet og et eller flere av de andre miljøene vil påvirke de ulike mikrosystemene. Slike utvidelser eller overganger fortsetter gjennom hele livet til et individ, og de kan variere i omfang. Eksempler på overganger kan være skilsmisse hos foreldrene og at det kan komme nye partnere til foreldrene, eller at barnet må bytte skole på grunn av flytting. Hvordan forbindelsene er i mesosystemet vil påvirke hvordan barnet får det og de andre aktørene i de ulike mikrosystemene. For eksempel kan en skilsmisse føre til endringer i et barns atferd på skolen, noe som kan påvirke et helt klassemiljø (Bronfenbrenner 1979).

Til tross for at eksosystemet ikke er i direkte kontakt med barnet, kan hendelser på dette nivået påvirke barnet på et betydelig vis. Om foreldrenes arbeidssituasjon er slik at de må ha lange dager på arbeid, eller at de arbeider skift, må barnet ha lange dager i barnehage eller på SFO, eller være mye alene hjemme etter skoletid. I tillegg kan for eksempel et dårlig personalmiljø på en skole føre til hyppige sykemeldinger hos

lærerne eller stor gjennomtrekk når det gjelder utskiftninger hos lærerne, slik at barnet hele tiden må forholde seg til nye voksenpersoner (Bronfenbrenner 1979).

Det overbyggende mønsteret som ligger utenpå mikro-, meso- og eksonivået innen en bestemt kultur eller subkultur, er makrosystemet. Eksempler på dette kan være de økonomiske forholdene i et samfunn, hvordan utdanningssystemet blir lagt opp eller hvilke politiske partier som sitter med makten. De andre systemene blir påvirket av beslutninger som blir tatt på makronivå. For eksempel kan regjeringer som legger vekt på antimobbeprogram eller et evidensbasert program som PALS, være med på å påvirke et enkelt barn ned på mikronivå (Bronfenbrenner 1979).

3.1.2 Analyser av risikoer og utviklingsmuligheter i barns mikromiljøer

På bakgrunn av flere analyser har Garbarino (1985), kommet fram til at hjemmet og familien er de mikrosystemene som har størst innflytelse på barnets utvikling på de fleste områder. Både når det gjelder utdanning, evne til moralsk resonnering og utvikling av egen identitet, er det forholdene på hjemmebane og innad i familien som vil være avgjørende for hvordan barnet vil utvikle seg.

Av flere faktorer som kan være med på å påvirke et barns utvikling i negativ eller positiv retning, er foreldrenes rolle en av dem Garbarino har sett på. Garbarino sier at det er viktig at foreldrene har klare prinsipper og teknikker i sin oppdragelse.

Eksempler på dette kan være å opptre støttende overfor barnet og rose positiv atferd. I tillegg kan en teknikk være å overse negativ atferd når det framstår som hensiktsmessig og å ha klare rammer for hvilke konsekvenser negativ atferd kan ha (Garbarino 1985).

Til tross for betydningen av hvordan et hjem fungerer, er det ingen garanti at selv de flinkeste foreldrene lykkes med oppdragelsen sin. Det samme gjelder de hjemmene der det fungerer dårlig. Det er ikke sikkert at et barn blir antisosialt selv om foreldrene drikker for mye, mishandler barnet eller lar barna få være ute så lenge om kveldene de

vil. Barnet kan ha beskyttende faktorer som gode evner, eller en nabo eller en slektning som opptrer som en viktig omsorgsperson. I tillegg kan det være et velfungerende hjelpeapparat som hjelper en familie over de verste krisene. Likevel er det klart at muligheten for at et barn blir antisosialt er betydelig større når foreldrene har dårlige foreldreferdigheter. I slike tilfeller vil det være avgjørende at barnet får oppmerksomhet og hjelp av andre miljøer som skole eller fritidstilbud. Kvaliteten på mesosystemene vil påvirke muligheten for at barnet får den koordinerte bistanden og oppfølgingen det trenger (Garbarino 1985).

En families størrelse og et barns posisjon i en søskenflokk, kan også påvirke et barns utvikling. For eksempel kan et barn som kommer til verden mens foreldrene er nyutdannet og er opptatte av egen karriere i arbeidslivet, få en annen type oppmerksomhet enn en attpåklatt som kommer når foreldrene har et mer avslappet forhold til det som skjer utenfor hjemmet. Når det gjelder familiens størrelse, viser noen studier at antall familiemedlemmer kan påvirke konfliktnivået der store familier kan være mer utsatte for opprivende styrkeprøver, enn i familier med færre medlemmer. Både familiens størrelse og barnets posisjon i familien kan dermed påvirke hvordan et individ ser på seg selv, og hva slags plass det får i familien (Garbarino 1985).

Studier viser at i større familier kan det være konflikter mellom foreldre og barn. I tillegg kan det være sterkere bånd mellom foreldre og barn i mindre familier (Garbarino 1985).

Garbarino (1985) sine analyser, viser at det også kan være andre faktorer i en familiesituasjon som kan påvirke hvordan et barn utvikler seg. Det at foreldre oftere skiller seg enn før, finner nye partnere og at noen er enslige i omsorgsrollen, kan være med på å gjøre en oppvekst til et barn mer utfordrende. At foreldrene gifter seg på nytt, har vist seg å være en utfordring i mange familier. Ett eller flere barn kan føle seg forskjellsbehandlet, sammenlignet med barn fra tidligere ekteskap når det kommer en stefar eller stemor inn i en familie. Problemene kan bestå i hvem som har ansvaret for oppdragelsen og hvilken oppdragelse en velger (Garbarino 1985).

Å være enslig forsørger kan også være krevende. Ofte kan det føre til svakere økonomi og at en må arbeide mer for at en skal klare seg. Det blir dermed mindre tid til omsorg for barnet. Dersom forelderen får mindre tid til barnet, kan det bidra til å påvirke utviklingen i negativ retning. Forelderen kan få dårligere tilsyn med og oversikt over hva barnet driver på med på fritiden. Det kan også bli lite tid til å følge opp skolearbeidet. Garbarino sine analyser viser også at det å ha dårligere økonomi eller befinne seg på grensen til å være fattig, kan medføre en risiko for at barnet kan utvikle utfordrende eller antisosial atferd (Garbarino 1985).

Samarbeidet mellom skole og hjem, kan forbedre barns muligheter til å utvikle seg både intellektuelt og sosialt og til å bli et mer helhetlig menneske. Det er viktig at barnet allerede i hjemmet, har fått den nødvendige kunnskapen som kreves og forventes av barnet ved skolestart. Dette gjelder det å løse problemer, vente på tur og følge normer og regler. Gode karakterer kan være viktig, men det må ikke være det viktigste. Det avgjørende må være om barnet trives og utvikler sine sosiale ferdigheter og sitt sosiale nettverk (Garbarino 1985).

Når barnet blir eldre og når ungdomsalderen, øker også deltakelsen i andre miljøer. I denne fasen blir vennegrupper viktigere. I slike grupper lærer ungdommene de sosiale ferdighetene som kreves for å omgås jevnaldrende, og teknikkene og reglene de har lært hjemme må prøves ut. De ungdommene som har med seg gode sosiale ferdigheter fra hjemmet og barndommen, tilpasser seg også lettere ungdomsmiljøene. I denne perioden av livet er det særlig viktig at man føler tilhørighet. Det er derfor lett å bli utsatt for det presset og påvirkningen en får fra vennegruppen når det gjelder regler og god tatt oppførsel. Dette presset kan både være negativt og positivt. Hva slags verdier og holdninger som ligger i vennegruppen kan være avgjørende. Det kan selvsagt få utslag om man havner i en vennegruppe som lever på kanten av loven eller der dop og kriminalitet er viktige elementer for å bli godkjent, eller om fokuset i vennegruppen er på å få gode karakterer på skolen eller være god i idrett (Garbarino 1985).

De ungdommene som lettest blir utsatt for gruppepress, er de med lav selvtilitt eller lav status i vennegruppen. Ungdommer med høy selvtilitt og som er populære i vennegruppen, har lettere for å stå i mot gruppepress. Ungdommer finner seg ofte venner og vennegrupper som er nokså like dem selv i forhold til oppførsel og personlighet. I tillegg påvirker medlemmene i en vennegruppe hverandre, slik at de på sikt får flere felles verdier, normer og holdninger. For noen fører denne perioden til gode vennskap som varer livet ut, mens for andre kan denne perioden føles som et kjøør etter å bli godkjent og få innpass i et attraktivt miljø (Garbarino 1985).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori beskriver hvordan barns utvikling skjer i samspill mellom barnet og ulike miljøer (Bronfenbrenner 1979). Dette har Garbarino utviklet videre med å se på mulighetene og risikoene som finnes i barns mikronivå i skolen, hjemmet og i fritidsmiljøet (Garbarino 1985).

Ut fra dette er det viktig i PALS-programmet at en setter fokus på å involvere alle elever og ansatte i en skole. På denne måten ønsker en å bygge opp et tett samarbeid med elevenes foreldre/ foresatte og andre systemer, som for eksempel barnevern, barne- og ungdomspsykiatri og pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste. Dette gjør en for at flere miljøer skal være involverte når det skal arbeides med endringer i barnets atferd.

PALS-programmet ønsker også å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Ferdigheter som å få og holde på venner, hvordan unngå å bli presset til å ta uheldige valg er viktige når barnet skal styrke og utvide sitt mesosystem og etablere og vedlikeholde sine relasjoner til jevnaldrende. Hvordan PALS-programmet er bygget opp for å arbeide med dette, blir gjennomgått i kapittelet "Organisering, innhold og tiltak i PALS-programmet".

3.2 Operant læringsteori

Operant læringsteori er et atferdanalytisk begrep. Atferdsanalysen skiller mellom handlinger, tanker og følelser. Handlinger er alt aktivt vi gjør som påvirkes av sine konsekvenser, og de kan være bevisste og ubevisste. Et fellesord for handlinger kan være operant atferd. Når det gjelder tanker og følelser benytter en begrepet respondent atferd. Her er atferden ”et svar” på noe – den er relativt passiv. (Eikeseth & Svartdal 2003)

I en atferdsanalytisk tilnærming blir forsterkere brukt systematisk for analysere og å endre atferd. Tilnærmingen søker å forstå den sammenhengen en atferd opptrer i, og dette blir knyttet til operant læring. Kartleggingen av forsterkere blir så brukt til å vurdere hvilke tiltak som skal settes inn for å nå de rette målene. Kjernen er at atferdens konsekvens påvirker sannsynligheten for om atferden gjentas i framtiden (Hutchinson & Oltedal 2003).

Atferdsanalysen bygger på en etablert vitenskapelig basisvitenskap av eksperimentell forskningsmessig karakter. Og atferdsanalysen har sitt utspring fra behaviorismen, som legger til grunn en naturvitenskapelig tenking, der det er det ytre og observerbare som vitenskapen kan eksperimentere og forske på. Det betyr at vitenskapen ikke kan forholde seg til for eksempel personlighetsstruktur og ubevisste prosesser (Eikeseth & Svartdal 2003).

Skinner (1904-1990), var sentral i utviklingen av behaviorismen med betegnelsen operant betinging, som avløste den klassiske betingingen med stimulus-respons psykologien. Skinner avviste ikke at personlighetsstruktur og ubevisste prosesser har en betydning for atferd, men så lenge det ikke kan gjøres tilgjengelig for vitenskapelige krav til objektivitet og målbarhet, kan en ikke avgjøre hvilken innvirkning det har (Hutchinson & Oltedal 2003).

Med dette som utgangspunkt var Skinner opptatt av atferdens konsekvenser, og hvordan disse konsekvensene virker tilbake på atferden. Med begrepet operant

betinging, forutsetter Skinner at individet aktivt prøver å påvirke omgivelsene, slik at omgivelsene skal bli slik at individet skal klare seg bedre. Med dette blir sammenhengen atferden opptrer i, og den effekten atferden har på omgivelsene sentralt (Eikeseth & Svartdal 2003).

Det betyr at en må foreta en analyse av den sammenhengen en atferd oppstår i, for å kunne arbeide med endring av atferden. Både forutgående hendelser og det som kommer etter atferden, må observeres. De forutgående hendelsene kan stimulere en bestemt atferd, mens atferdens konsekvenser påvirker sannsynligheten for om en atferd vil gjenta seg eller reduseres. Atferdsanalysen bruker begrepet forsterkning om det som øker en atferds sannsynlighet, mens begrepet straff om det som minsker en atferds sannsynlighet. Både forsterkning og straff kan deles inn i positiv og negativ, der positiv står for å tilføre og negativ står for å fjerne. Med positiv forsterkning menes for eksempel at en får tilført noe en ønsker, som gjør at atferden øker i frekvens. Med negativ forsterkning kan en fjerne et ubehag eller noe en ikke ønsker, slik at atferden øker i frekvens. Positiv straff er å tilføre et ubehag slik at atferden minker i frekvens, mens negativ straff blir å holde tilbake/ fjerne noe som er et velbehag slik at atferden minker i frekvens (Eikeseth & Svartdal 2003).

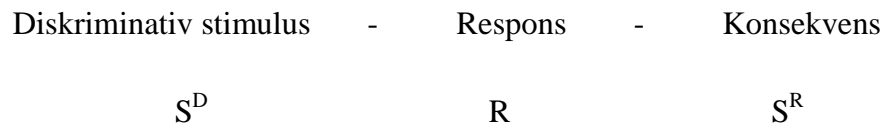
En kan illustrere dette i en tabell:

	Forsterkning/ belønning	Straff
Positiv	Tilføre velbehag	Tilføre ubehag
Negativ	Fjerne ubehag	Fjerne velbehag

Tabell 1. Oversikt over bruk av forsterkning og straff

Atferdsanalysen søker å identifisere de faktiske betingelsene for operant atferd i en gitt situasjon. En ser da på det som går forut en hendelse, individets atferd og en etterfølgende hendelse. For dette formålet blir det anvendt tre begreper: forutgående

eller diskriminativ stimulus (S^D), respons (R) og forsterkende stimulus (S^R). Dette kan settes opp i et treleddet analyseskjema:



(Eikeseth & Svartdahl 2003)

Atferdsanalysen antar at utvikling avhenger av medfødte forskjeller i hvor raskt en lærer, men også at all atferd er lært. Det vil si at en atferd som er lært, kan avlæres. Individene lærer hvilke konsekvenser de ulike atferdene får. Det betyr at en med systematisk kartlegging av hvilke forsterkningsbetingelser som foreligger for en atferd, kan en ved å endre dissebetingelsene, også endre atferd. Dette gjelder også problematisk eller utfordrende atferd. Siden operant betinging kan forklare årsakssammenhenger, er det forsterkningsbetingelsene som må analyseres. Når forsterkningsbetingelsene er analysert, kan en endre betingelsene slik at det kan oppstå ny atferd (Eikeseth & Svartdal 2003).

3.3 Sosial læringsteori

Albert Bandura (født 1925) er sentral innenfor det vi kaller sosial eller kognitiv læringsteori. Denne læringsteorien er påvirket av både behaviorismen og kognitivismen.

I den sosiale læringsteorien forklares det hvordan barn lærer og vedlikeholder atferd, for eksempel aggressiv eller voldelig atferd. I tillegg er synet på motivasjon at motivasjon er et produkt av forventning og verdi. I motsetning til behavioristene vektlegger en her at vår atferd og læring ikke bare kommer fra det som er observerbart og målbart, men også indre momenter som forventninger, driv og motivasjon. Bandura laget en modell der han beskriver prosessen og kriteriene for

observasjonslæring som bygger på at imitasjon og observasjon er sentrale elementer for læring:

- A) Oppmerksomhet er viktig for læring, eleven må vise interesse for situasjonen.
- B) Eleven må oppleve situasjonen(e) slik at han eller hun husker modellatferden slik at den kan gjenkalles.
- C) Deretter må eleven huske situasjonen så godt at den kan gjennomføres på egen hånd som en etterligning av modellen.
- D) I en motivasjonsforsterkningsprosses må eleven oppmuntres til å gjennomføre oppgaven eller atferden. Ros og positive tilbakemeldinger underveis og etter gjennomføring, vil kunne øke sannsynligheten for at atferden gjentar seg.

(Crain 2000)

I den sosiale læringsteorien er motivasjon det som er det grunnleggende for læring, og kilden til motivasjonen er for Bandura indre og ytre forsterkning (Crain 2000).

Senere i utviklingen av den sosiale læringsteorien, presenterte Bandura et begrep han kaller self-efficacy. Bandura ble etter hvert mer opptatt av hvordan den kognitive bearbeidingen av samhandlingen med det sosiale miljøet påvirker barns atferd.

Verdien av mål og forventninger om å nå målet har innvirkning på motivasjonen.

Self-efficacy beskriver en forventning og egen mestring, og det er fire faktorer, i følge Bandura, som kan påvirke vår selv-efficacy:

- A) Mestringserfaringer
- B) Andres eksempler
- C) Oppmuntring/ overtalelse

D) Fysiologiske reaksjoner

(Pintrich & Schunck 1996)

For å styrke elevenes motivasjon er Bandura opptatt av belønning. Ved atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll, setter Bandura opp en liste over faste tiltak for å bedre elevenes motivasjon og effektiviteten når det gjelder læring. Begrunnelsen med å bruke belønning og ros, er at elevene skal utvikle en positiv identitet der eleven får et godt selvilde. Bandura mener at om et barn blir utsatt for situasjoner med manglende positive rollefigurer og manglende mestring, vil det kunne skape angst og uttrygghet. Barnet kan dermed utvikle en negativ identitet og få dårlig selvtillit. I den sosiale læringsteorien er det viktig å finne fram til en belønningsmetode som fungerer for det formålet som er ønsket. Med konsekvensformidling på negativ atferd, mener Bandura at en må være forsiktig. Formidling av konsekvenser og straff, kan føre med seg angst, mindreverd, lav selvtillit og aggresjon, noe som igjen kan forsterke den negative atferden og føre til alvorlige atferdsproblemer (Crain 2000).

I den sosiale læringsteorien ønsker en på samme måten som i behaviorismen å overse uønsket atferd og heller belønne det positive (Pintrich & Schunck 1996).

Når det gjelder PALS-programmet bygger belønningssystemet på Banduras tiltak for å fremme atferdsmodifikasjon og klasseromskontroll. Og noen av tiltakene er belønning og ros av elevene. Disse belønningssystemene forutsetter Skinners syn på at atferd læres gjennom det som skjer ved diskriminativ stimulus (S^D), respons (R) og forsterkende stimulus (S^R), som beskrevet i kapittelet om "Operant læring". Eksempler på dette i PALS-programmet, er at en gjennom ulike former for belønning forventer at elevene skal vise tilpasset atferd (Beck 2004).

Dette vil bli drøftet mer i kapittelet "Organisering, innhold og tiltak i PALS-programmet".

3.4 Sosial kontrollteori

Denne teorien søker å forklare hvorfor noen bryter normer og regler for atferd, mens andre ikke gjør det, selv om utgangspunktet er noenlunde det samme. Perspektivet i sosial kontrollteori, er at de uformelle reaksjonene fra nærpersoner er vel så viktige som de mer formelle sanksjonene fra myndighetspersoner som foreldre, lærere, politi eller barnevern (Arnesen et al., 2006).

Teorien beskriver hvordan en gruppe kan regulere atferden i gruppens medlemmer slik at den er i overensstemmelse med gruppens vedtatte normer, verdier og prinsipper. Teorien legger til grunn at gruppens medlemmer føler seg forpliktet til å handle etter normer, verdier og regler som er fastsatt av gruppen. Den sosiale påvirkningen kommer fra familien, venner og i skolen, men det kan også være individuelle forskjeller hos hvert individ som kan være avgjørende for hvor påvirkbart et barn er for sosial kontroll. Eksempler på individuelle forskjeller kan være temperament og impuls kontroll (Arnesen et al., 2006).

En gruppe kan regulere gruppemedlemmenes atferd gjennom sosialt samhold og lojalitet som kan skape en sosial tilknytning. Det samholdet og den lojaliteten som fører til sosial tilknytning, virker sterkere når individene får delta aktivt i fellesskapet. Det er avgjørende om en føler at en er en del av noe, framfor at en blir presset på noe fra dem utenfra (Arnesen et al., 2006).

3.5 Utviklingspsykopatologiske teorier

Ved å studere hvordan barn som har hatt dårlige oppvekstvilkår likevel har klart seg bra, har man funnet noen felles faktorer som er med på å beskytte barn mot å utvikle avvikende atferd. Slike utviklingspsykopatologiske teorier er nært knyttet opp mot forskningsdata på barns utvikling ved påvirkningen av risiko- og beskyttelsesfaktorer. Denne forskningen er blitt brukt til å beskrive den vanlige normative utviklingen hos barn og den utviklingen avvikende barn har. Dermed har en kommet fram til

individuelle forskjeller i tilpasning, avvik eller motstandsdyktighet hos barn. Ut fra dette presenterer denne forskningen forskjellen mellom de barna som klarer seg bedre enn andre under forhold som er utfordrende og som ligner hverandre. Den beskriver også noen individuelle og miljømessige risikofaktorer som kan fremme problemutvikling, men også hvordan samspillet med beskyttende faktorer kan føre til gode utviklingsresultater for barnet (Arnesen et al., 2006).

Når det gjelder risikofaktorer dreier det seg de faktorene som øker sannsynligheten for en problemutvikling. Med beskyttelsesfaktorer, mener en de faktorene som kan bidra til en positiv utvikling hos et barn som blir utsatt for risikofaktorer (Borge 2003).

Foruten risikobegrepet har også begrepet psykososial, kommet inn. Det psykososiale viser til samspillet mellom sosiale forhold og individets fungering, og en kan da snakke om psykososialrisiko. De psykososiale risikoene og beskyttelsesfaktorene blir delt inn i tre typer; de individuelle, de familiebaserte og de samfunnsmessige. Disse tre typene er med på å påvirke et barns utvikling i en negativ eller positiv retning (Borge 2003).

3.5.1 Individuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

Biologiske og medfødte problemer, tilpasningsvansker og hvilken status barnet har, kan være individuelle risikofaktorer. Eksempler på risikoer ved barnets status, kan vi se hos flyktningfamilier, barnevernsbarn og hos stigmatiserte familier. Andre individuelle risikofaktorer kan være vanskelig temperament eller sjenerthet og tilbaketrukkethet. Disse egenskapene kan føre til dårlig sosialisering og vanskeliggjøre samspillet med andre barn og voksne (Borge 2003).

Når det gjelder beskyttelsesfaktorer hos et barn er det fravær av medfødte problemer og skader ved fødselen, et lett temperament og god tilknytningsevne til foreldre. I tillegg er spesielle talenter innenfor for eksempel idrett og robusthet gode beskyttelsesfaktorer mot uheldig utvikling (Waaktaar & Christie 2000).

3.5.2 Familiebaserte risiko- og beskyttelsesfaktorer

Foreldre som har alkohol- eller andre rusproblemer, foreldre som krangler mye, foreldre med somatiske eller psykiske problemer eller foreldre som har mangler i forhold til å drive oppdragelse, kan utgjøre en familiebasert risiko for avvikende utvikling hos et barn (Borge 2003).

Hvordan en familie mestrer å gi trygghet til barnet, kan være en familiebasert beskyttelsesfaktor. Det vil være avgjørende hvor sterke bånd det er mellom foreldre og barnet, og de første leveårene hos barnet er særlig viktige for å etablere denne tilknytningen. I tillegg er det viktig med klare grenser mellom barne- og foreldrerollen, samtidig som kommunikasjonen er bra og at det er struktur og forutsigbarhet i familien (Antonovsky 2000).

3.5.3 Samfunnsmessige risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risikoer i denne kategorien ligger i barnets ekso- og makrosystem. Eksempler på dette kan være menneskeskapte eller naturskapte katastrofer som krig, forurensing, jordskjelv og tsunamier. I tillegg er fattigdom en samfunnsmessig risiko, siden dette vil påvirke barns fysiske betingelser (Borge 2003).

Det å ha minst et menneske som kan gi emosjonell støtte til et barn, har vist seg å være en sentral samfunnsmessig beskyttelsesfaktor. Dette gir barnet muligheten til å skape en god relasjon til minst et menneske som barnet kan søke trygghet hos i vanskelige situasjoner. Flere studier har vist at det har stor betydning for et barn at det har en person å støtte seg til når ting er vanskelig. Det vil si at sosiale relasjoner er avgjørende for en positiv utvikling. Eksempler på slike personer kan være en nabo, en slektning, en venn samt lærere og en trener i for eksempel en fotballklubb. Har barnet slike samfunnsmessige beskyttelsesfaktorer kan de få støtte, råd og veiledning i problematiske perioder (Borge 2003, Waaktaar & Christie 2000).

3.6 Sosial interaksjonslæringsteori

Gjennom 30 år med forskning, har Gerald Patterson og hans kollegaer ved Oregon Social Learning Center utarbeidet en teori med navn sosial interaksjonslæringsteori, og det er denne teorien som er det generelle perspektivet for PALS-programmet (Aasebøe 2006).

Patterson viser til flere inspirasjonskilder for sitt faglige syn. Ved siden av læringspsykologien, er Bandura og Walters sosiale læringsteori og Skinners operante betinging sentrale. I tillegg er Millers og Dollards anvendelse av tradisjonell forskningsteori viktig (Christiansen & Solholm 2004).

Sosial interaksjonslæringsteori kan også sees på som en sammensmelting av to hovedteoretiske strømninger; sosiallæring og sosialinteraksjon. Samhandlingen både mellom familiemedlemmer og mellom venner er sosialinteraksjonsperspektivet, mens hvordan atferd etableres og opprettholdes er det sosiale læringsperspektivet (Forgath 2002, i Christiansen & Solholm 2004).

For Patterson er det viktig å skille mellom læring og utførelse. Og han beskriver sosial interaksjonslæringsteori, som noe som beskriver utøvelsen av antisosial atferd. Dermed er sosial interaksjonslæringsteori en empirisk teori som omhandler barns aggresjon, og viser hvordan barns antisosiale atferd kan tilegnes i familien gjennom læringserfaringer. Sosial interaksjonsteori legger til grunn at dårlige foreldreferdigheter er hovedårsaken bak et barns avvikende atferd, men den avvikende atferden vedlikeholdes og utvikler seg i møte med manglende mestring på skolen og i relasjoner med jevnaldrende som er dysfunksjonelle (Christiansen & Solholm 2004).

Med teorien kan en forstå hvordan barn utvikler antisosial atferd, i tillegg til at den kan identifisere hvem som er mest utsatt for å utvikle en antisosial atferd. Allerede i de første leveårene til et barn, kan det skje hendelser som kan lede fram mot en antisosial atferd (Christiansen & Solholm 2004).

Ved hjelp av fire faser viser teorien hvorfor noen barn utvikler antisosial atferd (Patterson, Reid & Dishion 1992).

3.6.1 Den første fasen: grunntrening

Ofte er det barn med biologiske eller medfødte egenskaper sammen med et vanskelig temperament, som utvikler antisosial atferd og gjør dem utfordrende å oppdra. Allerede i de første leveårene blir de vanskelig å kontrollere, da de har problemer med å innordne seg de voksnes autoritet og regler. Ofte er disse barna også veldig impulsive og motorisk urolige, samt at de under konflikter med andre barn er langt mer aggressive enn det som er vanlig (Ogden 2001).

Hovedårsaken til barns antisosiale atferd er i denne fasen at familien låser seg i en tvangspreget og fastlåst prosess, der barnet etter hvert lærer seg å ta styringen i situasjoner ved å være aggressiv. Dette kaller Patterson for "the coercive family process" (Patterson et al., 1992).

"The coercive family process" kan bety den maktbruken barn og foreldre nytter mot hverandre, og hvordan de reagerer på hverandres atferd. Dette beskrives som en atferd mellom familiemedlemmene som er uheldig, der formålet er å oppnå det en selv ønsker. Et eksempel på dette kan være skriking og kjefting for å oppnå noe eller unngå et ubehag. Slike prosesser kan som regel føre til en økning av den uønskede atferden hos både foreldre og barn, der foreldrene går inn i beklagelige konfrontasjoner med barna som både vedlikeholder og utvikler den antisosiale atferden (Ogden 1999).

Denne utviklingen kan beskrives over tre trinn:

Det første trinnet er en aversiv inntrening. Mor maser på sønnen for at han skal dusje. I det andre trinnet nekter sønnen ved å trenere og protestere ved å skrike. At moren gir opp og avslutter dusjprosjektet er det tredje trinnet. Disse tre trinnene fører til at barnet lærer at det nytter å protestere og at moren føler seg utilstrekkelig (Christiansen & Solholm 2004).

Utfordringen med slike tilfeller er at den uønskede atferden blir forsterket, og dette kalles forsterkningsfellen. Årsaken til det er at moren orker ikke ubehaget ved å stå på kravet, mens sønnen opplever at det kan lønne seg å vise aggressiv atferd. Ved denne positive forsterkningen øker sannsynligheten for at barnet vil gjenta atferden neste gang moren ønsker at han skal dusje. I tillegg kan atferden øke i alvorlighet, ved at sønnen tar i bruk sterkere midler dersom moren er mer utholdende neste gang (Patterson 1982).

Dermed blir barnets temperament sammen med foreldrenes manglende evne til å håndtere den aversive atferden, en sentral årsak til at antisosial atferd utvikler seg. I tillegg er det stor sannsynlighet for at denne lærte atferden overføres til andre situasjoner og på andre steder, for eksempel på skolen. Barnet kan komme til å generalisere sin atferd til å være gjeldende i de fleste situasjoner, siden barnet kan komme til å forsøke å bruke de samme styringsstrategiene på skolen som det lykkes med i hjemmet. I tillegg kan barnet påvirke øvrige miljøer til å nytte den samme aggresjonen som foreldrene bruker i sin frustrasjon over at barnet er vanskelig å oppdra (Patterson 1982).

Forskningen i sosial interaksjonslæringsteori viser at de dårlige foreldreferdighetene de aversive barna blir utsatt for, styrker den antisosiale atferden både i intensitet og frekvens. Den samme forskningen viser også at gode foreldreferdigheter kan virke motvirkende mot antisosial atferd, også der barnet har et dårlig utgangspunkt (Reid, Patterson & Snyder 2002).

Denne uheldige utviklingen viser seg også i ungdomsalderen, der det er dårlige foreldreferdigheter. Der foreldrene ikke har tilstrekkelig tilsyn med barna sine, medfører det at de ikke har kontroll og oversikt over hvilke miljøer barna beveger seg i, og den påvirkningen barna blir utsatt for. Dette gjør seg gjeldende tidlig i tenårene da barna starter med frigjøringen fra foreldrene og er mer ute på egenhånd (Patterson et al., 1992).

3.6.2 Den andre fasen: reaksjonen til de sosiale omgivelsene

I denne fasen er utviklingen av den antisosiale atferden gjeldende når barnet begynner på skolen. Nå må barnet forholde seg til andre elever, lærere og skolens forventninger til atferd. Siden disse barna ikke er noe særlig mottakelige for kritikk og de kan være aggressive, sliter skolen med å lære de antisosiale elevene skolefaglige sosiale ferdigheter (Patterson et al., 1992).

Siden det gjentatte ganger oppstår konfrontasjoner og andre utfordrende situasjoner, prøver barna som følge av dette å unngå vanskelige situasjoner og oppgaver på skolen. Barna kan komme til å unngå oppgaver og plikter, og vil kunne få et dårlig forhold til lærere, andre voksne og medelever. Følgen av dette kan være at disse aversive barna blir avviste og utelatte av medelever og jevnaldrende, noe som kan føre til isolasjon, utestenging, nedstemthet og depresjon (Patterson et al., 1992).

3.6.3 Den tredje fasen: fremvekst av avvikende venner og forming av antisosial atferd

Siden de aversive barna gjerne blir avviste fra normalfungerende barn og lærere, vil de aversive barna søke mot hverandre. Felles for de aversive barna er at de har negative holdninger mot skolen og voksne autoriteter. I en slik gruppe med flere aversive barn, er det stor mulighet for at de får ytterligere trening i antisosial atferd, noe som gjør det enda mer utfordrende for de voksne å sette grenser. Etter hvert øker også sannsynligheten for at det blir fravær på skolen. Det viser seg også at denne utviklingen er en betydelig indikator for kriminell atferd og bruk av rusmidler (Patterson et al., 1992).

Denne utviklingen gjelder ikke alle barn som har antisosiale utfordringer i tidlig alder. Noen barn kommer seg ut av dette mønsteret, og det er også forskjeller mellom kjønnene når det gjelder både progresjon og utfall (Ogden 2001).

3.6.4 Den fjerde fasen: Det antisosiale barnet som voksen

I den siste fasen, er det hvordan de antisosiale barna klarer overgangen fra å være barn til å bli voksen. Som voksen blir de antisosiale barna ofte ensomme, og de har store problemer med å fungere i en familie og både skaffe seg arbeid og kunne være i arbeid over lengre tid. De manglende sosiale ferdighetene kan føre dem inn i problem etter problem, noe som ofte kan utvikle seg til alvorlige kriser. Om lag halvparten av de antisosiale barna blir antisosiale som voksen, men også den andre halvparten kan få problemer med å følge lover og regler, samt at de kan utvikle psykiske lidelser og få problemer med rusmidler. I tillegg er det utfordrende for dem å knytte nære relasjoner, og ekteskap blir sjelden langvarige (Patterson et al., 1992).

I sosial interaksjonslæringsteori er den sentrale hypotesen at antisosial atferd i hovedsak, er et resultat av dårlige oppdragelsesferdigheter. Viktige oppdragelsesferdigheter er negative konsekvenser ved uhensiktsmessig atferd, tilsyn fra voksen, vokseninvolvering, problemløsning i familien med medbestemmelse hos barna og bruk av positiv forsterkning på ønsket atferd. Mangel på disse oppdragelsesferdighetene sammen med uhensiktsmessig interaksjon med søsken og foreldre, kan føre til at barnet får manglende sosiale ferdigheter og utvikler en antisosial atferd som vil skape store utfordringer for barnet og omgivelsene (Ogden 2001).

I oppgavens to neste kapitler vil det bli drøftet at PALS bygger på overnevnte perspektiver der hovedvekten er på den sosiale interaksjonsteorien, og at tiltak mot en antisosial utvikling retter seg både mot hjem og skole.

4. Det forskningsmessige grunnlaget for PALS

PALS-programmet bygger på et forskningsmessig grunnlag i tillegg til teoriene og perspektivene i kapittel 3. PALS-programmet sitt forskningsmessige grunnlag, er en tilpasning av "Positive Behavioural Support in School" og "Parent Management Training – Oregon" til norske skoleforhold. PALS-programmet bygger på det samme fundamentet som i "Positive Behavioural Support in School" og er av det samme grunnleggende teoretiske og empiriske grunnlaget som ligger i "Parent Management Training – Oregon" (Arnesen et al., 2006).

4.1 Positive Behavioural Support in School (PBIS)

Perspektivet til PBIS er skoleomfattende system med vekt på både forebygging og mestring av problematferd. I tillegg er det lagt vekt på implementeringen av programmet med ekstern støtte, og utviklingstiltak for lærere og personal som skal arbeide med programmet. Videre er det et viktig satsingsområde at tiltak skal starte tidlig, og det skal være generelle miljø- og atferdstiltak rettet mot alle elever og voksenpersoner. På samme måten som i PALS-programmet, er ros og oppmuntring til positiv atferd viktige strategier (Arnesen et al., 2006).

Hvordan PBIS er organisert, hva innholdet er og hvordan tiltakene er utformet er bygd opp på samme måten som i PALS-programmet. En skiller mellom fire deler; system-, praksis-, data- og resultatdel. I tillegg deles tiltakene opp i de tre nivåene; universelt, selektert og indikert nivå. I tillegg er de spesielle kriteriene for skolene som ønsker å være med på dette programmet, stort sett de samme for PBIS og PALS (Arnesen et al., 2006).

PALS-programmet er i det store bygget opp på den samme måten som PBIS, men PALS er tilpasset norske skoleforhold. Hvordan programmet er bygget opp, gjøres mer rede for i neste kapittel.

På bakgrunn av de gode resultatene PBIS-programmet har oppnådd i flere skoler i USA og Canada, har dette programmet blitt overført og tilpasset den norske grunnskolen (Arnesen et al., 2006).

Det har vært flere studier av skoler som har benyttet seg av PBIS-programmet. Resultatene viser store forskjeller mellom skolene, og de skolene som benytter seg av programmet, viser en betydelig nedgang i antisosial atferd blant elevene. I tillegg blir det meldt økning av ønsket atferd i elevgruppene, dette gjelder spesielt de elevene som er mest utsatt for å utvikle alvorlige atferdsproblemer (Arnesen et al., 2006).

I tillegg til studier som har blitt gjort på hele PBIS-programmet, er det utført en del studier av enkeltdeler som ligger i PBIS og PALS. Disse studiene viser også positive resultater (Arnesen et al., 2006).

Hvor effektive og virksomme skoleomfattende programmer som PALS og PBIS er, bygger i stor grad på implementeringskvaliteten. Enkelte analyser viser til og med at ved dårlig kvalitet over implementeringen kan det føre til mer antisosial atferd blant elevene (Arnesen et al., 2006).

Manglende kontroll over implementeringen kan føre til feilkonklusjoner der en vurderer at programmene og tiltakene ikke virker slik som en ønsker, mens årsaken kan være at kvaliteten i implementeringen er for dårlig. En årsak til dette kan være at programmet ikke blir innført slik som programutviklerne ønsker, og dermed blir kvaliteten betraktelig forringet. Det kan være forskjellige årsaker til at implementeringen har dårlig kvalitet. Dårlig økonomi, for liten tid, liten oppfølging eller for dårlig opplæring og veiledning kan være noen av disse årsakene (Arnesen et al., 2006).

Noen evalueringer viser til at programmet er sårbart for utskiftninger i en personalgruppe, og manglende forankring i ledelsen på en skole. I tillegg kan manglende motivasjon, dårlige holdninger og tidligere negative erfaringer med lignende prosjekter være årsaker til manglende implementering. Forutsetninger for å

lykkes med slike programmer er mestringskompetanse i personalgruppen, og god evne til å samarbeide (Arnesen et al., 2006).

4.2 Parent Management Training – Oregon (PMTO)

PMTO er en metode for behandling for barn med atferdsvanker, der en søker å styrke foreldrenes ferdigheter i å oppdra barn. Filosofien er at om en styrker foreldreferdighetene, kan en bedre muligheten for at barna ikke utvikler antisosial atferd. PMTO ønsker å forandre og løse opp i foreldrenes fastlåse mønstre overfor barna, og erstatte dem med mer hensiktsmessige samhandlingsmønstre som fremmer positiv og god utvikling (Aasebøe 2006).

I tillegg bygger metoden på den teorien Patterson og hans kollegaer utviklet ved sin sosiale interaksjonslæringsteori. Og viktige grunnlagsspørsmål i PMTO-programmet er hva som forårsaker barns antisosiale atferd, og hva som kan gjøres for å hjelpe familier som har barn med slik destruktiv atferd (Aasebøe 2006).

I følge Ogden (1999), er PMTO under kontinuerlig utvikling gjennom utprøving og evaluering, og er dermed den teoretisk mest utviklede og best underbygde metoden for tidlig forebygging og reduksjon av adferdsproblemer.

Alvorlige adferdsproblemer har som regel flere årsaker, og oppstår gjerne som en følge av gjensidig påvirkning mellom barn med risikokjennetegn og de sosiale miljøet de beveger seg i. Hovedårsakene til disse problemene har ofte sin bakgrunn i at barnet har høyt temperament, nevrologiske forstyrrelser og reguleringsproblemer, samt at foreldrene har personlige problemer som for eksempel dårlig økonomi, stress eller depresjon. Det er ekstra krevende å oppdra barn som har disse risikofaktorene, og det kan være fruktbart å hjelpe foreldrene til å bedre sine foreldreferdigheter. Med gode foreldreferdigheter, kan en dempe de uheldige miljøfaktorene som kan utvikle en antisosial atferd (Aasebøe 2006).

Derfor er det viktig å trekke inn alle involverte parter i PALS-programmet, for å etablere et nødvendig endringsarbeid. Det lærerne og skolen gjør for å håndtere og endre en antisosial atferd, vil sjelden være nok. Derfor er det viktig å trekke inn foreldre og andre samarbeidsinstanser som barnvernstjeneste og pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste, for å sørge for at barnet får den hjelpen det trenger til å endre sin antisosiale atferd (Aasebøe 2006).

Dermed blir målet å endre barnets atferd gjennom å forandre på foreldrenes ferdigheter og familierutinene. Foreldrene trenes i ulike ferdigheter som kan bidra til å forandre hvordan foreldrene møter barnet i forskjellige situasjoner. Noen av de ferdighetene foreldrene trenes i, er hvordan de kan gi tydelige beskjeder på en hyggelig måte, hvordan de kan rose og oppmuntre når barnet samarbeider, hvordan de kan stille tydelige og realistiske krav og hvordan de kan møte uønsket atferd med tilpassede og faste negative konsekvenser (Aasebøe 2006).

Med dette kan vi se at PALS-programmet bygger på de samme prinsippene og komponentene som PMTO, men i tillegg er PALS rettet mot skolen som system. PALS-programmet omfatter både endringsprinsippene og verktøyene fra PMTO, men i tillegg har den også systemtenkingen og skoleomfattende forebyggende tiltak.

5. Organisering, innhold og tiltak i PALS-programmet

Gjennom å involvere alle elever og ansatte i en skole og ved å samarbeide tett med elevenes foreldre, ønsker PALS å være et skoleomfattende tiltaksprogram som fremmer et støttende læringsmiljø, positiv atferd og sosiale ferdigheter (Arnesen et al., 2006).

For at ulike skoler skal få anledning til å ta i bruk PALS-programmet, må de oppfylle noen kriterier. Erfaringer hittil er at disse kriteriene er viktige for at programmet skal bli implementert og virke etter hensikten. For å kunne ta i bruk PALS-programmet, må minst 80 % av skolens ansatte delta aktivt i programmet. Videre må skolens ledelse være villige til å sette av nok tid og ressurser så lenge programmet varer. I tillegg må skolen selv oppleve behovet for å fremme et støttende læringsmiljø og utvikle positiv atferd, samt at skolen må selv definere et skoleforbedrende mål. For å komme videre med forskningen er det viktig at skolen må være villig til å delta i innsamlingen av evaluerings- og kartleggingsdata. PALS-programmet forutsetter også at det får støtte og medvirkning fra foresatte og de administrative ved skolen. Skolen må også være med på å evaluere sin egen innsats (Arnesen et al., 2006).

5.1 Organisering

PALS-programmet er delt opp i de fire delene system-, praksis-, data-, og resultatdel. Til tross for denne inndelingen er det den helhetlige tilnærmingen til atferdsproblematikken som er et viktig kjennetegn ved programmet, og delene må sees i sammenheng (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

I systemdelen handler det om å sikre støtte fra skolens indre og ytre system. Det vil si sikre støtte fra de ansatte, foresatte, elevene og de faglige tjenesteområdene og samarbeidsinstansene som skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten, psykisk helsevern og pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste.

Ved å arbeide for å få støtte fra hele systemet, kan man kvalitetssikre at alle drar mot det samme målet. I PALS-programmet er det helt avgjørende at det er et støttende læringsmiljø og samhandling i samarbeid med skolen, for å oppnå positiv atferd. Ved at alle trekker i samme retning, samtidig som en kartlegger personalets faglige bakgrunn og holdninger, skolens organisasjonsstruktur og ressurstilgang, kan en arbeide for at hver skole får utløst den grunnleggende kapasiteten, tilegnet seg ny kunnskap og utviklet nye ferdigheter. Dermed får en utnyttet de ressursene hver skole innehar (Arnesen et al., 2006).

Når det gjelder praksisdelen, inkluderer den tiltakene for å skape et positivt læringsmiljø og positiv atferd. I denne delen tilpasses modellens komponenter den enkelte skole. Opplæringsprogrammets i PALS retter seg både mot personalet og elever i en skole. Personalet blir opplært til å beherske ferdigheter som kreves i programmets tiltakskomponenter, og kunnskap om når og hvordan de ulike komponentene skal praktiseres. Elevene blir undervist i regler om forventet atferd, og dette blir bekreftet gjennom belønning, oppmuntring og ros. Elevene får også vite hva skolen definerer som negativ atferd, og at dette reageres på med planlagte tiltak (Arnesen et al., 2006).

Datadelen, som er den tredje delen, består av en systematisk kartlegging og informasjonsinnhenting i læringsmiljøet ved den enkelte skole. Dette kan være med på å gjøre det mulig å identifisere behovet for endring ved skolen, klassen eller den enkelte elev. Informasjonen blir hentet fra tre kilder. I den første kilden, er skolens ansatte med å vurdere og å kartlegge hvilke forhold ved skolen og læringsmiljøet som fremmer positiv atferd og et støttende læringsmiljø. I tillegg er de med på å kartlegge hvilke faktorer som forhindrer positiv atferd og et støttende læringsmiljø. Denne kartleggingen er med på å legge grunnlaget for skolens målformulering og utforming av felles regler. Den andre datakilden er en kartlegging av elever med problematisk atferd, og når og hvor den atferden forekommer. I tillegg kartlegges hva som ser ut til å utløse og opprettholde den registrerte problematferden. Et eksempel på dette er hendelsesrapporter som skolens personal fyller ut når det oppstår negative

episoder. En slik hendelsesrapport inneholder blant annet hva som har skjedd, gradering av alvorlighet, mulige årsaksforhold og hvilken konsekvens som ble gitt. Foruten slike observasjoner, ønsker en å kartlegge enkeltelever og deres interaksjon med lærere, kartlegging av elevers sosiale ferdigheter, registrering av fravær samt en oversikt over elevenes tidligere skolehistorie (Arnesen et al., 2006).

Til sammen skal alt dette bidra til å tilrettelegge og gjennomføre ulike tiltak overfor både enkeltelever og hele elevgrupper, der hensikten er å øke elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter og utvikle et støttende læringsmiljø. Disse rapportene kan også brukes til evaluering og justering underveis dersom en ikke er fornøyd med resultatene (Arnesen et al., 2006).

Med dette skal skolens ansatte ta i bruk et omfattende evalueringsverktøy for å vurdere implementeringskvaliteten i PALS-programmet. Verktøyet bygger på en sjekklister som fylles ut av skolens ansatte, som også omhandler i hvilken grad programmet tas i bruk, og om opplæringstiltakene fører til den endringen en ønsker. På hver PALS-skole er det et eget PALS-team som har ansvaret for evalueringen. Dette teamet skal også oppsummere resultatene og se på hva som små forbedres, og hva som fungerer tilfredsstillende (Arnesen et al., 2006).

Den siste delen, resultatdelen, knytter de tre andre delene sammen. Målsetningen med system-, praksis- og datadelen, er at det skal fremkomme målbare resultater i form av positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Lærere, elevene selv og foreldrene skal kunne vurdere resultatene. Resultatene kan også komme til syne ved at det brukes mindre tid på uro og konflikthåndtering, og mer tid på undervisning og læring (Arnesen et al., 2006).

5.2 Innhold

PALS-programmet går over tre år, og det er viktig at tiltakene som blir iverksatt, er tilpasset den enkelte skoles behov, muligheter og forutsetninger. Det første året

brukes til planlegging, og det etableres et atferdsstøttende team. Dette teamet består av foreldrenes arbeidsutvalg i skolen (FAU), pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste, skolefritidsordningen, skolens ledelse og et utvalg av lærerne. Sammen med prosjektlederen fra PALS, har dette teamet månedlige møter gjennom alle tre årene for å vedlikeholde teamets kompetanse og for å kvalitetssikre resultatene (Arnesen et al., 2006).

I det første PALS-året er det tre mål som er sentrale. Grundig opplæring i PALS-programmets skoleomfattende kjerne- og støttekomponenter, planlegging av hvordan programmet skal få en skoleomfattende intervensjon og utvikling av en egen PALS-håndbok (Arnesen et al., 2006).

Parallelt med disse møtene, skal det atferdsstøttende teamet ha ukentlige møter med personalet på skolen. Formålet er å gi hele personalgruppen innsikt i tiltaksprogrammets oppbygging og grunnlag og skolens kjerne- og støttekomponenter (Arnesen et al., 2006).

Håndboken som er utarbeidet, skal danne grunnlaget for hvordan undervisningsopplegget skal fungere i praksis, og allerede i løpet av det første året skal skolen iverksette planen for de skoleomfattende tiltakene. I håndboken er det presisert hvem av de ansatte som har ansvar for de ulike oppgavene, og hvordan de skal utføres (Arnesen et al., 2003).

Det første året skal de ansatte også tilegne seg kunnskaper om hvordan de skal praktisere oppmuntring og belønning for ønsket atferd, og hvordan de skal grensesette og formidle konsekvenser ved uønsket atferd. Formålet med dette, er at de ansatte skal få lik praksis overfor elevene. Lærerne får også opplæring i sosial ferdighetsopplæring, hensiktsmessige undervisningsstrategier og klasseledelse (Arnesen et al., 2006).

Ut fra denne opplæringen, skal det i løpet av det første året utvikles og iverksettes et eget belønnings- og oppmuntringssystem. Både verbale oppmuntringer og mer håndfaste belønningsmidler er en del av dette, der hensikten er å motivere elevene til

ønsket atferd. Brudd på regler skal følges opp med faste konsekvenser og forutsigbare reaksjoner av skolens ansvarlige. Det er imidlertid de positive reaksjonene som skal fremheves. Derfor er det en regel i PALS-programmet, som sier at for hver negative formidling av en konsekvens, skal det gis fem positive tilbakemeldinger (Arnesen et al., 2006).

I det første året skal personalet også få opplæring i hvordan de kartlegger elevatferd. Denne kartleggingen legger vekt på hva atferden dreier seg om, hva som aktiverer den og hva som opprettholder den. På denne måten kan skolen få et riktig og godt kartleggingsverktøy av elevatferd (Arnesen et al., 2006).

I det andre og tredje året settes de skoleomfattende i verk samtidig som de blir fulgt grundig opp. De skoleomfattende tiltakene settes på tre nivåer; universelt, selektert og indikert nivå. Det universelle nivået har stor betydning idet andre året, mens det selekterte og indikerte nivået er særlig viktig det tredje året (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

5.3 Tiltak

PALS-programmet, er et differensiert tiltaksprogram der tiltakene settes i verk på tre nivåer. De universelle tiltakene er for alle, de selekterte tiltakene er for noen mens de indikerte tiltakene er for de elevene med de største atferdsproblemene (Arnesen et al., 2006).

5.3.1 Universelt nivå

Det universelle nivået, som skal ta for seg alle elevene på en skole, legger særlig vekt på samarbeidet mellom alle involverte aktører. Dagens skole har en sentral rolle i en families hverdag. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for et regelmessig og forpliktende samarbeid. Det at barn kan få muligheten til å oppleve at det er en sammenheng mellom de voksnes forventninger seg i mellom, kan fremme en positiv

utvikling for barnet der det opplever at omgivelsene har klare forventninger til deres atferd. En sentral del av planleggingsarbeidet som blir gjort det først PALS-året, er derfor å involvere og inkludere foreldrene i skolens PALS-aktiviteter. For å forklare hvordan undervisningsplanene for de skoleomfattende tiltakene skal gjennomføres i løpet av skoleåret, arrangerer derfor skolen et foreldremøte med en gjennomgang av PALS-programmet. For øvrig blir det også etablert skole-hjem-mapper, som skal brukes til informasjonsutveksling mellom skole og hjem om for eksempel aktuelle PALS-tema til enhver tid. Skolens PALS-regler skal også ligge i denne mappen, og reglene skal beskrive hvilken atferd som forventes av elevene på skolens område (Arnesen et al., 2006).

PALS-reglene kan se slik ut:

	Vis respekt	Vis ansvar	Vis omsorg
I klasserommet	<ul style="list-style-type: none"> - Rekk opp hånden - Bruk innestemme 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke forstyr andre - Rydd etter deg 	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp hverandre - Samarbeid med alle
På gangen	<ul style="list-style-type: none"> - Gå stille - Respekter andre 	<ul style="list-style-type: none"> - Gå direkte der du skal - Hold gulvet ryddig 	<ul style="list-style-type: none"> - Hjelp hverandre - Bry deg om andre
I skolegården	<ul style="list-style-type: none"> - Snakk hyggelig - Følg beskjeder fra voksne 	<ul style="list-style-type: none"> - Gå inn når pausen er over - Kast søppel i søppelbøttene 	<ul style="list-style-type: none"> - Alle som ønsker det skal være med på leken - Se at andre har det bra
På tur	<ul style="list-style-type: none"> - Følg beskjeder - Ta vare på naturen 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke gå vekk fra de andre - Ikke kast søppel 	<ul style="list-style-type: none"> - Ta hensyn til de andre - Hjelp til
På toalettet	<ul style="list-style-type: none"> - Be om lov når det er undervisning 	<ul style="list-style-type: none"> - Forlat toalettet slik du vil finne det 	<ul style="list-style-type: none"> - Si i fra dersom noe er ødelagt

Tabell 2. Eksempel på PALS-regler

(Arnesen et al., 2006)

Foruten dette undervises alle elever i hva skolen forventer og ønsker av atferd og sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter og forventet atferd, skal læres på lik linje som de andre skolefagene. Skolen etablerer noen felles positive regler og viser fram hvilke konsekvenser regelbrudd vil få. I denne forbindelse, er det viktig at reglene og den forventede atferden blir demonstrert, og ikke bare snakket om. Elevene skal trene på

dem, for eksempel gjennom dramatisering eller rollespill. Under øvingen på dette, får elevene også kunnskap om skolens belønnings- og oppmuntringssystem (Arnesen et al., 2006).

Det andre året videreføres den påbegynte kartleggingen av elevatferden, samtidig som PALS-teamet får opplæring i funksjonell atferdsvurdering. PALS-teamet blir også undervist i hvordan ulike støttetiltak utformes for risikoelever, og hvordan disse tiltakene skal gjennomføres og følges opp gjennom faste planer. I tillegg legger de universelle tiltakene vekt på klasseledelse, der det settes et søkelys på klasserommets organisering, lærerens ledelses- og undervisningsstil og bruken av forebyggende strategier for å fremme gode læringsbetingelser. Denne undervisningen skal hjelpe lærerne til å holde kontroll over elevene og håndtere utfordrende hendelser (Arnesen et al., 2006).

Strategier på effektiv klasseledelse kan være å ignorere tilløp til uønsket atferd og heller rette oppmerksomheten mot de elevene som framviser ønsket atferd. Dersom ignorering av uønsket atferd ikke hjelper, kan eleven på en rolig måte få beskjed om dette samt en henvisning til PALS-regelverket. Ved ytterligere negativ atferd, følger læreren opp med formidling av en konsekvens i henhold til vedtatte planer. I tillegg kan læreren sammen med elevene øve på hverdagssituasjoner, der elevene skal trene seg på å arbeide stille og konsentrert, mens læreren legger inn noen forstyrrende elementer etter hvert. Elevene vil få en felles belønning når de klarer å arbeide til tross for lærernes forstyrrelser (Arnesen et al., 2006).

PALS-programmet anbefaler også at det etableres tydelige signaler for overganger mellom arbeidsoppgaver og overganger mellom samarbeidsoppgaver og selvstendig arbeid. I det universelle tiltaksnivået er det også meningen at elevene skal øve på sosiale ferdigheter gjennom om et evidensbasert program som for eksempel "Aggression Replacement Training" (ART) (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

5.3.2 Selektert nivå

På det selekterte nivået, er det noen elever som skal få støttetiltak. Ved hjelp av et kartleggingssystem, skal man finne fram til elever som befinner seg i en risikogruppe for å utvikle problematferd. Gjennom økt oppfølging og støtte, skal disse elevene få mer tilpasset oppfølging og tilrettelagte tiltak. Eksempel på dette kan være mer oppfølging i starten av skoledagen og hjelp til å strukturere dagene (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

Elever som er i målgruppen på det selekterte nivået, får også sosial ferdighetstrening. Dette gjelder blant annet i forhold til hvordan en gir og mottar beskjeder, og hvordan en kan nytte sin selvhevdelse på en sosialt aksepterende måte. Foreldrene til disse elevene, blir involverte i prosessen. Sammen med læreren, skal elevene og de foresatte bli enige i meningen med tiltaket, samt at partene undertegner en samarbeidsavtale med PALS-teamlederen for å kvalitetssikre at alle ønsker det samme (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

For disse elevene kan en også forebygge utvikling av utfordrende atferd, ved å ha tilpassede klasseromsstrategier når det gjelder plassering av elevene i klassen. Dette gjelder både på faglig og sosialt nivå. Om nødvendig får elevene som etter kartleggingen er på det selekterte nivået, skolefaglig støtte. Denne støtten kan være undervisning i mindre grupper eller i form av individuell undervisning (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

5.3.3 Indikert nivå

Når det gjelder det indikerte nivået, så rettes oppmerksomheten mot de elevene som har utviklet alvorlige atferdsproblemer. Disse elevene er avhengige av forsterkede tiltak, og de må være individuelt tilpasset samt at de må være intensive. Med intensiv trening, menes det at det må være daglig trening i sosiale ferdigheter. Den sosiale ferdighetstreningen dreier seg om øvelser på enkle sosiale ferdigheter, og mer komplekse ferdigheter som problemløsningsferdigheter og sinnekontroll. Kjennetegn

på disse øvelsene er modellering, rollespill, direkte instruksjon til eleven og ros og belønning for ønsket atferd (Arnesen et al., 2006).

I tillegg forutsetter PALS-programmet, at foresatte til elever på indikert nivå, blir trukket aktivt med i endringsarbeidet. Det betyr at foresatte på dette nivået deltar aktivt og flere ganger i uken i foreldreferdighetsprogrammet "Parent Management Training" (PMTO). PMTO bruker flere av de samme prinsippene som PALS, med vekt på å rose og belønne barna, og positivt involvere seg med barna og hvordan forsterke ønsket atferd. Disse barna kan også få tilpassede regler og forventninger etter deres funksjonsnivå. For eksempel kan slike elever bli belønnet for å være rolig i fem minutter, mens man har andre forventninger til resten av klassen (Arnesen et al., 2006).

På det indikerte nivået er det særlig viktig at alle aktører og systemer trekker i samme retning, og dermed er informerte om hva PALS-programmet går ut på, og hva som forventes av dem som skal bidra for å hjelpe barnet med problematferd (Arnesen et al., 2006).

De forhåndsdefinerte kjerne- og støttekomponentene, er de som gir handling og forståelse til tiltakspyramiden med tre nivåer i PALS-programmet. Tiltakene består av et omfattende spekter av praktiske metoder og strategier. Disse er valgt ut på bakgrunn av forskningsbasert og teoretisk kunnskap. Komponentene skal støtte utviklingen av sosial kompetanse og positiv atferd, samtidig som elevene skal få anerkjennelse når de viser framgang (Arnesen et al., 2006).

Når det gjelder kjernekomponentene er de kjennetegnet av at det er definerte regler, og en oversikt over hvilken atferd som er forventet. Lærerne og elevene avklarer og definerer hva skolens regler betyr, slik at man er enige om hva som forventes av de ulike partene og det ikke oppstår misforståelser fordi reglene er uklare. Reglene inneholder også noen positive regler som de ansatte ved skolen har blitt enige om i løpet av det første implementeringsåret. Videre dreier kjernekomponentene seg om å innlære regler og hva som er forventet atferd. Her får elevene opplæring og trening i

hva reglene betyr og innebærer. Andre kjernekomponenter er ros og oppmuntring og formidling av positive og negative konsekvenser. Dette kan gjelde overfor enkeltelever, en gruppe av elever eller hele klassen. Eksempel på positiv konsekvens, er at en får gjøre noe hyggelig ved slutten av en dag ved god oppførsel, og et eksempel på en negativ konsekvens er at en må sitte inne i et friminutt. I tillegg inneholder kjernekomponentene, at lærerne har ekstra tilsyn og oppfølging i friminutter og i viktige overganger i løpet av skoledagen. Lærerne forsøker også å involvere seg positivt i det som opptar elevene og viser at de bryr seg om dem. Elevene får også opplæring i hvordan de kan løse ulike problemer. De kan komme med egne hendelser/ problemstillinger som læreren tar utgangspunkt i, og som så blir gjennomgått i et rollespill der elevene øver seg på å bruke tilpassete strategier for problemløsning (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

Støttekomponentene dreier seg om effektive og gode beskjeder, registrering og vurdering av atferd, skole-hjem-samarbeid og regulering av følelser. Når det gjelder effektive og gode beskjeder, dreier det seg om struktur og forutsigbarhet ved å vise og forklare hva som skal skje. Ved registrering og vurdering av atferd, skal lærerne eller annet personell ved skolen registrere hvor, når og med hvem uønsket atferd oppstår, slik at man kan sette inn riktige tiltak. Skole-hjem-samarbeidet, skal sørge for at foresatte hele tiden er oppdaterte. Eleven har en egen bok der hjemmet og skolen kan skrive meldinger til hverandre. PALS-programmet ønsker at en skal legge vekt på det positive med denne kontakten. Ved regulering av følelser, vil læreren hjelpe elevene med å mestre vanskelige følelser som sinne og frustrasjon på en velegnet og sosialt aksepterende måte. Denne treningen foregår særlig ved rollespill (Arnesen, Hansen & Jensen 2006).

6. Kritikk av positivismen

I dette kapitlet ønsker jeg kort å skissere positivismens utvikling og den kritikken som etter hvert kom fra samfunnsvitenskapen, og den tilsvarende utviklingen av hermeneutikken.

6.1 Den positivistiske tradisjonen

Den positivistiske tradisjonen har røtter langt tilbake. Men om vi går til de britiske erfaringsfilosofene Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753) og Hume (1711-1776), kan vi se at de hevdet at vi kun kunne få sikker kunnskap om verden utenfor, gjennom sansene. Gjennom sanseerfaringer skulle vi utvikle erkjennelsen. Senere etablerte Comte (1798-1857) begrepet ”positivisme” for ettertiden. Comte hevdet kort fortalt at en gjennom nøyaktige sanseobservasjoner kan søke årsaksforklaringer mellom fenomenene, og dermed utvikle en empirisk base for kunnskap (Aadland 2004).

Etter første verdenskrig, samlet det seg en krets med vitenskapsmenn i Wien som ville ta et oppgjør med den rådende vitenskapen. Dette var det ulike årsaker til, men en av grunnene var at man ønsket vitenskapelige metoder som var så nøyaktige som mulig for å distansere seg fra det de kalte metafysiske spekulasjoner. Idealet var sikker kunnskap om verden og logisk kunnskap om språket der en jaktet på ”årsak-virkning-kjeder”. Denne positivismen bygger på logisk fornuft og sanseerfaringer som grunnlaget for vitenskap. Den viktigste metoden er hypotetisk-deduktiv metode og målet er verifisering av objektiv kunnskap (Holgernes 1997).

Popper (1902-1994), Kuhn (1922-1996) og Feyerabend (1924-1994) kritiserte positivismens vitenskapsideal. Popper hevdet at man ikke kan verifisere, bare falsifisere påstander. Kuhn pekte på paradigmeskiftenes sykliske prosess og Feyerabend mente at sentrale framskritt i vitenskapen hadde kommet av modige forskere som ikke hadde fulgt de vitenskapelige oppskriftene (Schaanning 1992).

6.2 Den hermeneutiske tradisjonen

Den hermeneutiske tradisjonen har også sine røtter. Den oppstod som en teologisk disiplin på 1600-tallet som følge av bibelforskningen, der en stilte seg spørsmål om det var mulig å oversette gamle tekster slik at det opprinnelige meningsinnholdet ble tilgjengelig for nye generasjoner. En var opptatt av den historiske sammenhengen teksten var skrevet i, og leserens forutsetninger for å forstå. Teologen Schleiermacher (1768-1834), var opptatt av at leseren av en tekst måtte søke etter det han kalte ”tekstforfatterens indre liv”, der en måtte få innsikt i forfatterens følelser og hensikter for å forstå teksten. Dilthey (1833-1911), gikk enda lengre enn Schleiermacher. Han insisterte på at samfunnsvitenskapene måtte ha andre metoder enn naturvitenskapene, og han vektla betydningen av de historiske og sosiale sammenhengene en tekst eller et fenomen foregår i, for at en skulle få innsikt i tekstens eller fenomenets mening (Aadland 2004).

De tyske filosofene Heidegger (1889-1976) og Gadamer (1900-2002), bygget på Husserls (1859-1938) fenomenologi, når de hevdet at man måtte la fenomenene tale for seg selv når man skulle søke kunnskap i samfunnsvitenskapene. Den tyske filosofen og sosiologen Habermas (1929-), fremhevet den indre dialogen en tekst eller et fenomen har. Habermas vektla særlig at mennesker er et meningsskapende vesen, som gjør at vitenskaper som fremhever årsak-virkning-kjeder ikke kan være de avgjørende vitenskapene om menneskets atferd. Ricoeur (1913-2005), fulgte opp Diltheys spor med tolkning og forståelse. En tekst eller en handling er mer enn forfatterens eller aktørens intensjoner. Teksten eller handlingen lever sitt eget liv, alt etter hvem som leser den eller tolker den, og hvilke intensjoner en legger i teksten eller handlingen (Aadland 2004).

Skjervheim (1926-1999), kom med tydelig positivismekritikk på 60-tallet. Han anklaget positivismen for å overføre naturvitenskapens kriterier for vitenskapelighet til samfunnsvitenskapene. Skjervheim hevdet at positivismen så på mennesket som et hvilket som helst annet objekt i naturen (objektivering), og dermed er vitenskapens mål å avdekke de kausale lover som menneskets atferd er underlagt, for på denne

måten å bli i stand til å forklare den. Forskeren blir dermed en tilskuer som ikke samtaler med sine studieobjekter, men observerer dem nøytralt utenfra (Hellesnes 1999).

Mer om Hans Skjervheim i neste kapittel.

7. Hans Skjervheim

7.1 Liv og virke

Hans Skjervheim var en av de store filosofene i Norge på slutten av 1900-tallet, ved siden av Arne Næss (1912-2009). Skjervheim var student under Næss, og det at Skjervheim inntok en annen grunnposisjon enn ham, bidro til at temperaturen i de filosofiske debattene på 50- og 60 tallet var høye. Skjervheims navn er først og fremst forbundet med positivismedebatten og positivismekritikk, men han hadde et bredt nedslagsfelt både som filosof og offentlig debattant. Skjervheims arbeid kan deles i tre ulike teoretiske kontekster: vitenskapsteoretisk, filosofisk antropologi og mistankens hermeneutikk, makt og legitimitet. Skjervheims prosjekt er kritisk på fire nivåer:

1. Filosofisk: kritikk av den filosofiske objektivismen
2. Vitenskapsteoretisk: kritikk av positivisme i samfunnsvitenskapene
3. Pedagoger og psykologer: kritikk av deres omsetting av et positivistisk vitenskapsideal i praksis
4. Arbeiderpartistaten: kritikk av deres teknokratiske samfunnsstyring og ekspertvelde

(Sørbø 2002)

Avhandlingen "Objectivism and the Study of Man (1957)" er mest kjent i utlandet, men i Norge er det artiklene og essayene som er mest kjente. Habermas og Apel (1922-) sier selv at Skjervheims tanker var avgjørende for deres egen faglige utvikling. Utenom magisteravhandlingen kom Skjervheim med et større arbeid; "Ideologianalyse, dialektikk og sosiologi". (Hellesnes 1999).

I Skjervheims essays tar han opp sentrale vitenskapsteoretiske problemstillinger fra vitenskaper som psykologi, sosiologi og pedagogikk. Skrivestilen hans er spesiell, da han er mer essayistisk enn fagfilosofisk, noe som gjør tekstene mer tilgjengelige. Spesielt er også materialet han bruker, der han drøfter filosofihistorien for å få fram ulike poenger. Filosofer som Sokrates, Platon, Aristoteles, Hume, Kant, Rousseau, Hegel, Comte, Kirkegaard, Marx, Nietzsche, Freud, Husserl, Heidegger, Sarte, Wittgenstein, Popper og Habermas er gjengangere i tekstene (Sørbø 2002).

Skjervheim har hatt stor innvirkning på norsk samfunnstenking og filosofi. Han har vært særlig opptatt av forholdet mellom samfunnsvitenskapene og naturvitenskapene. Hans ståsted er at metodene fra naturvitenskapene i de fleste tilfeller ikke kan nyttes alene i samfunnsvitenskapene. (Sørbø 2002)

Skjervheim var kritisk til prosjektet der en søkte å overføre naturvitenskapens kriterier til samfunnsvitenskapene, der positivismen kommer til uttrykk på ulike måter:

Menneskesyn: Objektivistisk. Mennesket er som et hvilket som helst annet objekt i naturen, det vil si at det er en ting som er styrt av ytre påvirkning fra andre ting. Det er ingen prinsipiell forskjell på en biljardkule og et menneske sin atferd.

Vitenskapelig ideal: Det gjelder å avdekke de kausale lover som menneskets atferd er underlagt, for på denne måten å bli i stand til å forklare den. Kausale lover er hvis/så-sammenhenger som gjelder universelt og med nødvendighet (uten unntak).

Relasjon til studieobjekt: Være tilskuer. Forskeren samtaler ikke med sine studieobjekter, men observerer dem utenfra. Forskerens forhold til studieobjektet er subjekt-objekt-relasjon.

Resultat: Forskeren objektiverer studieobjektet; det vil si behandler objektet som en ting eller et faktum som kan kausalforklares ved hjelp av lover.

Sosial funksjon: Et positivistisk vitenskapelig ideal som er et ledd i et teknokratisk politisk prosjekt, der politiske eliter og eksperter gjennom vitenskapelig kunnskap skal styre samfunnet på den mest mulig effektive og fornuftige måte.

(Sørbø 2002)

Skjervheim imøtegikk disse fem positivistiske punktene, der han vektlegger et subjektivistisk menneskesyn:

Menneskesyn: Subjektivistisk. Mennesket er ikke en viljestyrt ting eller et objekt, men et meningsfortolkende og fritt velgende subjekt. Objektivismen møter en prinsipiell grense i menneskets frihet og selvstendighet, som kommer til uttrykk for eksempel i umuligheten av å objektivisere seg selv. Man kan nok behandle andre som objekter, men man kan ikke gjøre det samme mot seg selv. Bak objektiveringen skjuler det seg alltid et fritt og selvstendig subjekt (trascendentalt ego) som foretar objektiveringen, og som selv ikke kan objektiveres. Skjervheim viste forskjellen mellom dette ved å beskrive hvordan Aristoteles forklarte mennesket rasjonelle sjel. Siden mennesket har evnen til å stille seg spørsmålet "hvorfor", vil et objektivistisk menneskesyn feile når en skal forstå mennesket. Aristoteles skilte mellom planter, dyr og menneskers sjeler, eller det som kan kalles livsprinsipp. Planter livsprinsipp er å vokse og forplante seg (vegetativ sjel), mens dyrene sine livsprinsipp i tillegg til å vokse og forplante seg er å sanse (animalsk sjel). Menneskene deler livsprinsippene til planter og dyr, men har i tillegg en rasjonell sjel som kan stille seg spørsmålet "hvorfor". Den rasjonelle sjelen vil (alltid) lete etter mening, og straks spørsmålet "hvorfor" er stilt, vil positivisten få problemer (Skjervheim 1992). Når den rasjonelle sjelen stiller seg spørsmålet "hvorfor", får vi et skille mellom objekt og subjekt. Mennesker er subjekter i seg selv. Et subjekt som blir utsatt for våre handlinger, kan stille seg spørsmålet "hvorfor" når vi gjør noe mot det, enten vi søker å behandle, overtale eller vi søker å endre en negativ atferd. Og dette spørsmålet om "hvorfor", gjør at mennesker skiller seg fra det som en kan avdekke med utelukkende naturvitenskapelige metoder.

Vitenskapelig ideal: Hvis mennesket er et subjekt som handler fritt og på grunnlag av den mening det tillegger situasjoner, kan ikke menneskelige handlinger (utelukkende) kausalforklares. I stedet må mennesket forstås; det vil si at man må gripe den mening og intensjon som ligger til grunn for handlingen. Vi snakker her om en epistemologisk konstruktivisme. Epistemologisk konstruktivisme er at menneskesinnet forholder seg til individets egne fortolkninger av virkeligheten. Og denne fortolkningen vil bære preg av hvordan individet sanser og oppfatter verdenen rundt seg selv. Det betyr at tankeinnholdet aldri vil være en fullstendig kopi av den virkeligheten som faktisk eksisterer. Dette innebærer at vi må analysere atferd ut fra individets fortolkninger av virkeligheten, og hvilke intensjoner som blir ledet ut fra disse fortolkningene. For å forstå atferd, fører et epistemologisk konstruktivistisk syn, til at en må se atferden i en kontekst. Dette innebærer at en må forholde seg til hva andre tror og tenker, når en prøver å formidle et budskap. Dermed erstatter intensjonale forklaringer kausale forklaringer.

Relasjon til studieobjekt: For å gripe den mening og intensjon som ligger til grunn for handlingen, må man kommunisere med studieobjektet. Man må sette seg inn i dets situasjon og ta dets oppfatninger på alvor. Man må med andre ord være en deltaker der man inngår i en subjekt – subjekt relasjon. I et nøytralt observatørperspektiv er mening og de sosiale faktaenes innside rett og slett ikke tilgjengelige.

Resultat: Forskeren møter studieobjektet som likeverdig, det vil som et selvstendig og fritt medsubjekt. Subjekt – subjekt relasjonen erstatter subjekt – objekt relasjonen.

Sosial funksjon: Samfunnsvitenskapene skal fore offentligheten med systematisert kunnskap om samfunnsforholdene de lever under. På denne måten skal det gjøre dem til mer myndige og opplyste borgere. Forskerne har en plikt til å opprettholde rasjonaliteten i det offentlige ordskiftet, og ikke til å fore ekspertene med kausale lover de kan basere sine beslutninger på.

(Sørbø 2002)

I Skjervheim sin kritikk av scientismen, ønsket han å vise skillet mellom naturfenomen og sosiale fenomen, og dermed at det må være et skille mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Det som skjer i naturen, skjer uansett hvordan det blir tolket. Et eple ville falt i hodet til Newton uavhengig om han er i stand til å omgjøre dette til en lov om gravitasjon. Med den sosiale kontrakten om det å holde et løfte derimot, vil bare fungere om personene som skal holde et løfte har kjennskap til de begrepene som regulerer hva et løfte er for noe. Et samfunn som ikke har begreper om hva et løfte er for noe, kan heller ikke kritisere brudd på løfter når de ikke har begreper om hva et løfte er. Kjennskap til hva et løfte er for noe, er en forutsetning for dens praksis. Det blir dermed et ikke-kontingent forhold mellom handlingen ved et løfte og begrepene om et løfte, mens forholdet mellom det fallende eplet og gravitasjonsloven er kontingent (Hellesnes 1999).

Poenget er at samfunnsviteren, bare kan få tilgang til de sosiale fenomenene gjennom å forstå hvordan mennesker tolker seg selv og det de gjør, og hvordan de tolker situasjonene de er i. Som i epistemologisk konstruktivisme, må samfunnsforskeren få tak i de begrepene som går inn i de sosiale fenomenenes praksis. Dermed har sosiale fenomen mening, og det kan ikke reduseres til noe annet enn mening. Dette blir en kommunikativ erfaring som skiller seg radikalt fra eksperimentell observasjon. Mellom en gransker og en som blir gransket, vil det være et intersubjektivt forhold – noe som det ikke vil være mellom en biolog og det han eller hun studerer i sin forskning. Dermed blir meningsforståelse en egen form for erfaring, og denne formen for erfaring kan ikke reduseres til teoretiske begreper om atferd (Skjervheim 2000).

Begrepene overtaling og overtyding, var sentrale for Skjervheim. Inspirasjon til dette hentet han gjennom Platons skrifter om Sokrates, og Skjervheim knyttet i stor grad sin drøfting tett til tolkninger av Platon sine bøker om ulike dialoger mellom Sokrates og blant annet Gorgias (Sørbø 2002).

En del av disse dialogene mellom Sokrates og Gorgias, handler om at Gorgias sier at en talekunstner har ordet i sin makt, og den som har ordet i sin makt har også folket i sin makt. Med ordene kan en talekunstner overtale de han måtte ønske å overtale.

Med denne makten kan talekunstneren vinne frihet over seg selv. Sokrates tolker dette med at talekunstneren skaper bestemte oppfatninger hos de som hører på talekunstneren – noe som Gorgias må si seg enig i. Etter hvert spør Sokrates om det er forskjell mellom det å vite og det å tro. Gorgias er selvfølgelig enig i det også.

Gorgias er også med på at det går et skille mellom to slags oppfatninger, den ene er oppfatninger som innebærer tro, og det andre er oppfatninger som innebærer innsikt eller kunnskap. Og de greske termene eller benevnelsene på tro og innsikt er doxa og episteme. Å tro om noe er noe, kan vise seg å være en korrekt tro, men den kan også vise seg være en feil tro. Det finnes falske og sanne ”troer”. Og når en tror, uten å vite, så må en ikke være helt sikker. Selv om troen er aldri så sterk, så blir den ikke mer sann for det. Men innsikt derimot, vil det gjelde det som er virkelig sant. Om en har innsikt, har en kommet forbi troen. Etter disse argumentene fra Sokrates, går Gorgias med på at talekunsten dreier seg om tro, ikke om innsikt. Til tross for det, fremhever Gorgias effektiviteten av talekunsten. Gorgias forteller en historie om en syk venn legen ikke har klart å få til å ta medisiner, der legen har brukt faglige argumenter. Men med Gorgias talekunst har han fått vennen til å ta de livsviktige medisinene. Ved hjelp av retorikk har han fått større makt enn det legen har med sine faglige argumenter. Gorgias går faktisk enda lenger, han sier deretter at han i en folkeforsamling skulle klart å overtale folket til å utnevne han selv som lege, til tross for at det er den egentlige legen som har formell utdanning i det å være lege.

Talekunstneren er i stand til å vinne over hvilken opposisjon som helst, dermed står retorikk over fag. Retorikk er det mest effektive redskapet som finnes, for talekunstneren er i stand til å endre oppfatningene til andre personer (Platon 1999).

Sokrates spør så om ikke denne overtalingen forutsetter uvitenhet hos opponenten – det vil si at en talekunstner ville fått problemer med for eksempel å endre oppfatningen til en fagkyndig person, for eksempel en lege. Gorgias er enig i dette også, forutsetningen for overtaling er uvitenhet. Dermed fremhever Sokrates igjen skillet mellom doxa (tro) og episteme (innsikt) (Platon 1999).

Sokrates peker på at ved denne måten å overtale folk på, får de ikke mulighet til å ta stilling til innholdet i den troen de blir påført. Denne troen kan enten være sann eller falsk. Og dette vil de ikke kunne skille mellom siden de er overtalte. Sokrates gjør det nå klart at det går an å overtale andre ved at de får virkelig saksinnsikt, det som er episteme – men da har ikke taleren full kontroll over situasjonen lengre. Det er saken i seg selv som avgjør. Taleren og opponenteren står likt overfor emnet. Det er det som er sant og det som er rett som styrer kommunikasjonen videre, og dette fordrer selvsagt en subjekt-subjekt relasjon (Platon 1999).

Ut fra dette kan vi si at det finnes to former for påvirkning. Skjervheim kalte den ene for overtaling og den andre for overtyding. Overtaling er å påvirke mennesker i en bestemt tro eller retning, det som Sokrates kalte doxa. Overtydning er derimot å formidle en bestemt saksinnsikt, det som er episteme. Episteme innebærer evnen til å argumentere for at en oppfatning er mer sann enn en annen. Og denne måten å overtale hverandre, virker frigjørende i den forstand ved at mennesker blir satt i stand til å tenke selvstendig over saken og situasjonen. Tro kan være sann eller falsk, men innsikt innebærer alltid ny eller sann kunnskap (Skjervheim 1992).

At det er et skille mellom å overtale og å overtale, kan sees om en analyserer det fra den handlende sitt synspunkt. Å overtale andre forutsetter et subjekt – objekt forhold. Den andre er et objekt som subjektet gjennom overtalingskunsten, skal manipulere slik retorikeren ønsker. Men dette subjekt – objekt forholdet er også et herre-knekt forhold. Å overtale derimot, forutsetter et subjekt – subjekt forhold, eller en kan si et ”jeg – du forhold”. Her går en ikke bak den andre sin frihet, det gjelder ikke for enhver pris å overtale den andre. Og det gjelder heller ikke bare den andre sin nye innsikt, men dersom det er en ekte dialog, kan overtydingen skape ny innsikt for begge parter. Det blir ikke et herre – knekt forhold, det blir en ekte dialog. Skjervheim hevder at en ekte dialog er bare mulig om en tar til seg skillet mellom episteme og doxa, mellom sann innsikt og det som bare er meninger (Skjervheim 1992).

En innvending mot dette skillet mellom overtaling og overtyding kan være at den påvirkningen vi gjør på hverandre ikke er så lett å sette i enten ”overtalelsesboksen”

eller i ”overtydningboksen”. Et forsøk på overtaling kan inneholde noe saksavklaring, og da er vi borti noe som ligner Skjervheim sin definisjon av overtledning. En annen innvending kan være at den som søker å overtale, kan fort miste noe av idealet i overtledningen, siden den kan bære preg av det overtlederen mener. Bare det å mene at nå skal vi ”overtale” hverandre, har flere av overtalelseskjennetegnene enn overtledningenes (Skirbekk 1997).

7.2 Presentasjon av noen av essayene til Skjervheim

I neste kapittel vil jeg drøfte PALS-programmet opp mot Skjervheim sin kritikk av positivismen. Foruten kritikken som framkommer i kapittel 7.1 ønsker jeg å legge vekt på de innspillene Skjervheim kom med i essayene ”Etikken og dagleglivet sin moral”, ”Det instrumentalistsiske mistaket” og særlig ”Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi”. Under følger en kort presentasjon av de tre essayene.

7.2.1 Etikken og dagleglivet sin moral

I ”Etikken og dagleglivet sin moral”, som er et sentralt essay i positivismekritikken, åpner Skjervheim med en lengre utlegning om dualisme. Etter dette, der han henter eksempler om dualisme i religionshistorien og filosofihistorien, angriper Skjervheim de positivistiske kreftene (som han her kaller for naturalismen). Naturalismen prøver å komme bort fra den menneskelige dualismen, og dermed reduserer de mennesket til noe mindre enn det som det er. Skjervheim vil fram til at menneskets fornuft, skiller oss fra alt annet, og dette tar ikke de positivistiske kreftene hensyn til. Som beskrevet i kapittel 7.1, skiller den rasjonelle sjelen oss fra dyrene med at vi ikke får livet vårt styrt av instinkter. I stedet for har vi en fornuft, eller en rasjonalitet, som kan stille spørsmålet ”hvorfor” og som leter etter mening. Mennesket særegne evne til å stille dette spørsmålet, har ikke de positivistiske kreftene noen god innfallsvinkel til. Skjervheim hevder at de positivistiske kreftene arbeider med for enkle kategorier i sin

menneskeoppfatning, og at det dermed ikke er mulig å få stilt de egentlige etiske problemstillingene (Skjervheim 2002).

Etter disse angrepene mot dem han mener arbeider med feile kategorier om mennesket, etablerer Skjervheim ved hjelp av Aristoteles en distinksjon mellom primær moral (praxis) og sekundær moral (poiesis). Med poiesis mente Aristoteles en etikk som vedkommer handlinger med hensyn til et mål. Handlingene en gjør er et middel for å nå et annet mål. Metoder for å få et annet menneske til å forandre atferd, vil falle inn under poiesis. Når det gjelder praxis, er det handlinger som ikke har noe mål utover seg selv. Skjervheim hevder i essayet, at menneskelig samhandling som er et middel for å oppnå andre mål, kan føre til mistillit mellom mennesker. Ofte kan det være nødvendig med ”poiesis-handlinger”, men det finnes et grunnleggende område av menneskelige holdninger og handlinger der velkalkulerte strategier mot hverandre ikke kan være rådende. Og dette området er den gjensidige tilliten mennesker kan ha til hverandre, og dette er ikke mulig uten tillit som kommer av ”praxis-handlinger”. Faller tilliten bort, vil det bli en alles kamp mot alle, og det vil bli kaos (Skjervheim 2002).

Skjervheim hevder i essayet, at poiesis-handlinger har en økende rasjonalisering i samfunnet, og at positivismen gjør dette i filosofien og i pedagogikken. Når pedagogikken blir oppfattet som et sted for poiesis, blir konsekvensen at mennesker er noe en skal omforme. Påskuddet er at en skal oppdra, men konsekvensen er at en blir en tyrann overfor andre. Videre argumenterer Skjervheim for at poiesis-handlinger i pedagogikken, fører til at en møter moralske problemstillinger med teknikker. Skjervheim angriper tankegangen om at barneoppdragelse skal løses ved tekniske strategier og virkemidler, der en har oppskrifter på hvordan en skal løse det som egentlig hører den menneskelige praxis til. Å handle teknisk, er å handle ut fra en kalkulasjon over hva som vil hende dersom en følger bestemte strategier. Og en kunnskapsbasert barneoppdragelse, vil basere seg på å bruke de midlene som har vist seg å føre til de beste resultatene. Skjervheim skriver at oppdragelse tilhører den menneskelige praxis, der holdninger er viktigere enn handlinger. Og når det gjelder

holdninger, er det etikken som må diskuteres. En kan ikke analysere moralske dilemmaer og problemstillinger ved hjelp av mål/ middel-skjemaet, og en kan heller ikke skape holdninger hos seg selv eller andre ved hjelp av teknikker (Skjervheim 2002).

7.2.2 Det instrumentalistiske mistaket

Dette mindre essayet kan sees på som en videreføring av poiesis og praxis debatten i ”Etikken og dagleglivet sin moral”. Skjervheim drøfter i ”Det instrumentalistiske mistaket,” den eksperimentelle metodens plass og rett i vitenskapene om mennesket. I essayet angriper Skjervheim den tekniske og manipulatoriske vitenskapelige aktiviteten på mennesker på to områder. For det første mener Skjervheim at slik vitenskap faller på, etikkens grunn, for den tar ikke menneskers fundamentale rettigheter alvorlig. Årsaken til dette, er at disse vitenskapelige retningene søker å få makt over andre ved å manipulere dem. Skjervheim skriver at dette er grunnleggende uetisk. Ved å vise til Kant sitt kategoriske imperativ, der alle handlinger skal kunne være universaliserbare, hevder Skjervheim at det motsatte er det hypotetiske imperativet. Og i det hypotetiske imperativet, blir andre personer behandlet som ting i et velkalkulert spill, der den som kjenner reglene best, vinner (Skjervheim 1992).

For det andre hevder Skjervheim at disse metodene før eller senere vil møte seg selv i døren. Slike metoder kan lykkes med noen, og den kan lykkes med mange en stund, men man kan ikke lykkes med å manipulere alle hele tiden. Før eller senere vil noen forstå spillet og begynne å anvende det motsatt vei. Og da kan vi få en alles kamp mot alle (Skjervheim 1992).

7.2.3 Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi

“Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi”, starter med en diskusjon om hva som er forskjellen mellom teoretisk og praktisk vitenskap. Skjervheim skisserer at teoretiske vitenskaper er kjennetegnet ved at de er ledet ut av en indre sammenheng i det saksområdet den handler om, og at de praktiske vitenskapene bygger på de teoretiske

og hvordan en kan endre på tingenes gang. Således vil de teoretiske vitenskapene være dersom A er til stede vil det føre til B, mens i de praktiske vitenskapene vil det være imperativet dersom du vil ha B, må du gjøre A (Skjervheim 2002).

Etter innledningen, diskuterer Skjervheim om pedagogikk er en teoretisk eller en praktisk vitenskap. Ganske raskt slår Skjervheim fast at det ikke er en teoretisk vitenskap, men han mener også at det ikke er en praktisk vitenskap som for eksempel medisinen. For da kunne en ut fra de målsetningene en har, undersøke hvilke virkemidler som fører til best mulig resultat. Denne naturvitenskapelige tenkemåten, mener Skjervheim har sin plass i pedagogikken, men den kan ikke være grunnmodellen. Det må komme noe annet først (Skjervheim 2002).

Etter en liten diskusjon om hvorfor oppdragelse ikke kan basere seg på kjennetegnene fra kunst, skiller Skjervheim mellom autoritær og fri oppdragelse. Skjervheim mener begge ikke er gode nok, den autoritære forutsetter et uheldig subjekt – objekt forhold, mens den frie ikke vil fungere fordi barna trenger oppdragelse. Skjervheim presiserer her at de fleste pedagogiske teorier ikke er så enkle og rendyrkede som dette, men at de er variasjoner av disse to (Skjervheim 2002).

Etter dette ønsker Skjervheim å påvise at det finnes et tredje alternativ til disse to pedagogiske teoriene, og dette alternativet er det dialektiske. Ved å henvise til Sokrates, spør Skjervheim om den påvirkningen Sokrates utførte, var kjennetegnet av det autoritære eller det frie. Svaret er nei, og ved hjelp av Platon hevder Skjervheim at det som Sokrates gjorde var en påvirkning som viste til skillet mellom doxa og episteme, som også blir skillet mellom retorikk og dialektikk. Og Skjervheim mener at Platon sin kritikk av retorikken, også er en kritikk mot de tekniske påvirkningsmodellene positivistene stod for. Kjennetegnene på dialektikk kan kort oppsummeres med at en ved hjelp av kritisk analyse og logikk om ulike saksforhold, skal en sette ulike argumenter opp mot hverandre. På denne måten skal en komme fram til stadig bedre argumenter som kan gi nye lys over saken og dermed ny innsikt (episteme). Dette krever en subjekt – subjekt tilnærming, og den nye innsikten skal

gjelde for begge parter. I tillegg er forutsetningen for dette, at det er en grunnleggende respekt for hverandre som er basert på en gjensidig tillit (Skjervheim 2002).

Skjervheim viser til at Platon drøfter dette gjennom Sokrates i dialogene med Gorgias og Faidros. I disse dialogene vises det de problematiske sidene ved retorikk (overtaling) og at resultatet av dette er doxa (tro uten innsikt). Det er bare gjennom dialektikk, og ved bruk av overtledning, at en kan skape episteme. Både overtaling og overtledning, dreier seg om påvirkning. Men det er to grunnleggende forskjellige måter å påvirke på. Overtaling forutsetter subjekt – objekt relasjoner, mens i overtledninger er det subjekt – subjekt forhold. I subjekt – subjekt forholdene, er det begge parter sin innsikt som skal ligge til grunn, for at det skal være en ekte dialog. Og den ekte dialogen er bare mulig om en tar til seg skillet mellom episteme og doxa, mellom det som er sann innsikt, og det som bare er meninger (Skjervheim 2002).

Etter noen avstikkere med Heidegger og mystisismen, presiserer Skjervheim hvorfor den frie oppdragelsen har sine mangler den også. For han mener at i den frie pedagogikken vil det være en form for skjult manipulasjon, dette vil hindre den frie dialogen, og da er det den som er flinkest til dette som vil vinne til slutt (Skjervheim 2002).

På slutten av essayet hevder Skjervheim at behovet for å ha teknikker overfor hverandre, baserer seg på en manglende dialog med hverandre og hvilke rammer og normer vi skal forholde oss til. Dermed vil vi trenge teknikker som kan hjelpe oss med det mellommenneskelige. Disse teknikkene vil føre oss ut av skillet mellom doxa og episteme, og konsekvensen av dette vil bli en begrunnet mistillit mellom mennesker. Skjervheim ønsker at de grunnleggende problemstillingene fra filosofien, også skal være rådende i pedagogikken. Hva som er rett og gal handling, hva er sant eller falskt osv, er de grunnlagsproblemene pedagogikken må drøfte sammen med de som skal oppdras. Til slutt sier Skjervheim, gjennom Platon, at også overtaleren lurer seg selv til slutt. For gjennom overtalingen, får han ikke ny innsikt i et saksforhold han heller, og dermed blir overtaleren værende i doxa. Han blir sittende igjen med bare meninger uten virkelig innsikt, og blir til en narr (Skjervheim 2002).

8. Drøfting

For å svare på problemstillingen ”PALS – positivisme i forkledning”, ønsker jeg i dette kapittelet å oppsummere den kritikken Skjervheim retter mot positivistiske elementer i pedagogikken. Ut fra dette, vil jeg sammen med kapitlene der jeg har redegjort for PALS-programmet, si noe om denne kritikken også kan være relevant for PALS-programmet. Kort til slutt, vil jeg drøfte om noen av påstandene fra Skjervheim, kan være viktige innspill i den videre debatten om PALS-programmet.

8.1 Kritikk av positivisme i pedagogikken

Ved å innføre skillet mellom å overtale og å overtyde, rettet Skjervheim et angrep mot tekniske metoder i pedagogikken. Skjervheim mente at frie diskusjoner er nødvendige for å ta på alvor de menneskene vi møter, og det gjelder også i oppdragelsen av barn. Og Skjervheim kobler vilkåret for fri diskusjon til det å overtale, i motsetning til det å overtyde. I en fri diskusjon må partene forplikte seg på saklige argument.

Instrumentell omgang med argument og strategisk omgang med meddebattanter er nettopp det Skjervheim reagerer mot, både eksistensielt og fagfilosofisk. En innvending mot dette kan kanskje være om Skjervheim gjennomgående driver med overtyding, og om denne innvendingen også kan rettes mot Sokrates slik han framstår hos Platon (Sørbøe 2002).

I artikkelen ”Det instrumentalistiske mistaket”, retter Skjervheim kritikk mot en skolepedagogikk som i hovedsak skal baseres på forskning på hva som fører til det beste resultatet. Skjervheim mener ikke at skolepedagogikken ikke skal baseres på forskning, men han er kritisk til en pedagogikk som ikke plasserer noe annet først. Skjervheim mener at dette er både etisk betenkelig og at en slik pedagogikk ikke vil lykkes i lengden (Skjervheim 1992).

Skjervheim var også kritisk til en pedagogikk som baserer seg på forskning som søker å beskrive menneskelig atferd i observasjonstermer. Skjervheim argumenterte for at det er noe ureduserbart i det å delta i den sosiale verdenen, og dette får en i ikke ”tak i” når en inntar en subjekt – objekt relasjon. En subjekt – objekt relasjon vil fremheve makt og manipulasjon, i motsetning til en subjekt – subjekt relasjon som fremmer gjensidig respekt og anerkjennelse av den andre. Som i skillet mellom overtaling og overtyding, er grunntemaet det samme. Skillet er å ta argument på alvor, og dermed å ta personer på alvor, i symmetriske relasjoner til andre medsubjekt. Motsetningen til dette er å indoktrinere med psykologiske eller retoriske virkemiddel, og dermed det å innta et asymmetrisk forhold til andre mennesker, som en vil forme og bruke for egne formål, bak den andres rygg. Skjervheim mener også at dette vil i beste fall fungere så lenge de(n) andre ikke forstår spillet. Straks spillet er avslørt, kan det føre til en kamp om hvem som behersker spillereglene best (Skjervheim 2002).

En oppsummering av Skjervheim sin kritikk kan også gjøres ved den inndelingen som er presentert i kapittelet om Hans Skjervheims liv og virke. Ved å bruke kategoriene ”menneskesyn”, ”vitenskapelig ideal”, ”relasjon til studieobjekt”, ”resultat” og ”sosial funksjon”, kommer det fram at Skjervheim er kritisk til en pedagogikk som:

- vektlegger at mennesker blir (utelukkende) styrt av ytre påvirkning
- bruker vitenskapen til å avdekke hvilke lover som gjelder for denne påvirkningen
- fremmer subjekt – objekt relasjoner
- objektiviserer
- vektlegger at eksperter skal styre pedagogikken på en mest mulig effektiv måte

(Sørbøe 2002)

Skjervheim lanserte alternativer til en slik forståelse av hvordan pedagogikken skulle virke. Han mente at det å ta på alvor menneskets frihet og selvstendighet, må man kommunisere med elevene, og ta på alvor det som kommer fram. Pedagogen må være åpen for at tolkningen til den som observerer et fenomen, aldri vil kunne være en kopi av virkeligheten. Dermed kan vi, i følge Skjervheim, stå i fare for å gjøre en kategorifeil når vi møter utfordrende atferd med forhåndsbestemte prosedyrer for hvordan en skal håndtere dette fenomenet (Skjervheim 2002).

I tillegg til dette, mente Skjervheim at positivistiske elementer i pedagogikken, har kjennetegn av fenomenene ”doxa”, ”poiesis” og ”overtaling”. En slik pedagogikk vil ikke gi ny kunnskap med innsikt (”doxa”), handlinger som middel for å nå et annet mål står i fare for å fremme mistillit (”poiesis”) og ”overtaling” som nyttes til påvirkning vil være kjennetegnet av å være autoritær eller bruk av manipulering (Skjervheim 2002).

8.2 Kritikk av positivisme i PALS-programmet

Før den følgende, vil jeg nok en gang understreke at drøftingen om innspillene fra Skjervheim også kan være en relevant positivismekritikk av PALS-programmet, har bakgrunn i en teoretisk gjennomgang. Jeg har få forutsetninger for å si noe om hvordan dette programmet faktisk virker i det praktiske, og om innspillene i denne oppgaven vil være like relevante dersom jeg hadde hatt mer praktisk erfaring med programmet.

8.2.1 Tekniske metoder

I artikkelen ”Det instrumentalistiske mistaket”, gikk Skjervheim sterkt i mot forskningsbaserte programmer som hadde tekniske løsninger for hvordan pedagogikken skal bygges opp. Ut fra min gjennomgang av PALS-programmet, mener jeg det er grunn til å hevde at det har nokså klare føringer for hvordan en skole og dets pedagoger skal forebygge og håndtere utfordrende atferd. Hans Skjervheim

understreker, i den samme artikkelen, at selvsagt skal pedagogikk bygge på forskning. Det er også naturlig at en skal søke etter metoder som virker bedre enn andre. Men, Skjervheim ønsket også en reservasjon mot dette. Han ville ha metoder der en prøver seg fram, og viser vilje og evne til å lære av det som skjer. Skjervheim mener at dette er noe helt annet enn å bygge opp et teknisk system basert på de eksperimentelle naturvitenskapene (Skjervheim 1992). Et eksempel på dette i PALS-programmet, kan være at den bruker teori fra operant læringsteori som nytter kausale lover for å kartlegge hvilke forsterkningsbetingelser som påvirker atferd (Arnesen et al., 2006).

8.2.2 Doxa og episteme

En annen innvending Skjervheim har mot et ensidig fokus på å ha et program eller en fast metode, er at for å få ny innsikt (episteme) i et fenomen bør pedagogen søke å forstå hvordan mennesker tolker seg selv og det de gjør og hvordan de tolker situasjonene de er i. Skjervheim advarer mot at metoder kan komme i veien for dette. Pedagoger som skal følge et program eller et program, kan i beste fall oppnå å lykkes med å følge oppskriften. Men hva barna tenker om det, vil pedagogen ha større problemer med å få innsikt i. Det blir en kunnskap (tro) uten virkelig innsikt (doxa). Ut fra oppgavens teoretiske gjennomgang av PALS-programmet og hvordan organiseringen, innholdet og tiltakene er utformet, kan det se ut som det er de pedagogene som er mest lojale mot metoden, som vil ”lykkes” best. Et spørsmål kan her være hva pedagogene egentlig ”lykkes” med. Resultatet kan gjerne være bedre disiplin i et klasserom og mindre utfordrende atferd. Men innsikt i hva elevene tenker om det de blir utsatt for, krever noe mer enn pedagoger som er lojale til et program (Skjervheim 2002).

8.2.3 Poiesis og praxis

Hensikten med PALS-programmet, er å være et skoleomfattende tiltaksprogram som fremmer et støttende læringsmiljø, positiv atferd og sosiale ferdigheter (Arnesen et al., 2006). I artikkelen ”Etikken og dagleglivet sin moral” introduserer Skjervheim

skillet mellom ”poiesis” og ”praxis”. ”Poiesis” er i artikkelen definert som samvær eller handlinger som middel for å nå et annet mål. I denne sammenheng kan vi si at PALS-programmet er et middel for å nå et annet mål. Skjervheim advarte mot å systematisere samhandling der mennesker er midler for å nå andre mål. Skjervheim mente at mennesker skal være mål i seg selv. Straks et menneske oppdager at en samhandling har elementer av et en ønsker å oppnå noe annet, mente Skjervheim at dette vil føre til en begrunnet mistillit. Handlinger med ”poiesis”, vil motvirke den tilliten som er så nødvendig mellom mennesker. Skjervheim mente selvsagt at ”poiesis” handlinger må ha sin plass i pedagogikken, men det må komme noe annet først. Og det som må komme først, er handlinger som har kvalitetene av ”praxis” i seg. Kjennetegnet på praxis er samhandling eller samvær, som er et mål i seg selv (Skjervheim 2002). Ut fra min tolkning av PALS-programmet, kan det virke som en ikke tar høyde for at noe må komme først, før en søker å påvirke en annen ved metoder. PALS-programmet er selvsagt bygget opp slik at aktørene skal ha tillit til hverandre. Et eksempel på dette kan være den forutsigbarheten elevene kan oppleve ved at ønsket atferd blir belønnet, mens uønsket atferd har faste konsekvenser (Arnesen et al., 2006). Men Skjervheim hevdet at når en overser noen grunnleggende krav til hvordan tillit oppstår og vedlikeholdes mellom mennesker, står en i fare for å dyrke en gjensidig mistillit (Skjervheim 2002). Slik jeg tolker Skjervheim, var han ikke motstander av regler som regulerer atferd, men om en ikke starter med samvær med betydelig preg av ”praxis”, er det fare for mistillit som vil gjøre det mer utfordrende å oppnå det som er intensjonene med programmet.

8.2.4 Tillit

Et annen utfordring ved å ha et program som er oppbygd med en del regler med faste konsekvenser for brudd på reglene, er at dette i seg selv kan kommunisere mistillit. Selv om det ikke er intensjonen, hevder Skjervheim at dette kan kommunisere at en ikke har tillit til at elevene vil gjøre det riktige uten disse reglene. Og dersom elevene oppfatter dette som manglende tillit, kan det føre til at elevene stiller seg spørsmålet om hvorfor de skal ha tillit til de voksne. Og Skjervheim sier da at vi har et problem

når dette hvorfor-spørsmålet blir stilt. Derfor advarte Skjervheim mot å lage metoder som fremmer gjensidig mistillit. Hvorvidt PALS-programmet står i fare for å fremme mistillit, kan en ikke si noe om ut fra det materialet som foreligger her. Men om en følger Skjervheim i argumentasjonen, kan en konkludere med at tillit og mistillit er en moralsk problemstilling. Og moralske problemstillinger kan en ikke møte med teknikker. Skjervheim hevder at når pedagogikken blir et sted for poiesis, blir følgen av dette at mennesker er noe en skal omforme. Når mennesker får erkjennelsen av at samhandling baserer seg på at en skal omformes, blir dette en grobunn for mistillit. Derfor mener Skjervheim at den menneskelige oppdragelse tilhører den menneskelige praxis (Skjervheim 2002).

8.2.5 Alles kamp mot alle

Foruten at Skjervheim mente at teknikker for oppdragelsen er uetisk i seg selv, hevdet han også at tekniske metoder på dette feltet også vil feile til slutt. I ”Det instrumentelle mistaket”, kan vi lese at kjennetegnet på ”poiesis” i pedagogikken, er at den er basert på manipulering (Skjervheim 2002). PALS-programmet inneholder belønning for ønsket atferd (Arnesen et al., 2006). Skjervheim sa at slike belønningsformer dreier seg om manipulering siden den er basert på subjekt-objekt relasjoner. Det kan selvsagt diskuteres om vi skal kalle bruk av belønning i PALS-programmet for manipulering eller noe annet. Men om vi godtar Skjervheim sine påstander, kan vi følge hans argumentasjon med at manipulering kan lykkes en stund. Men før eller siden vil noen forstå hva som skjer, og en kan risikere at elevene begynner å bruke manipulering på hverandre og etter hvert mot pedagogene (Skjervheim 2002).

8.2.6 Livsprinsipp

I kapittel 7.1 ser vi at Skjervheim kritiserer positivismen for å være objektivistisk, det vitenskapelige idealet er å finne kausale lover om menneskets atferd, forskeren er

tilskuer og ikke deltaker, forskningsobjektet blir en ting og resultatet av dette er at en gruppe eksperter skal styre samfunnet på en mest mulig effektiv måte (Sørbø 2002).

Et innspill til PALS-programmet, som kan sammenfalle med Skjervheims syn på positivisme, er at noen av konseptene og begrepene i PALS har sin bakgrunn og referanserammer fra akademisk positivisme og atferdspsykologi. Eksempel på dette kan være operant læringsteori som er beskrevet i kapittel 3.2. Operant betinging vektlegger kausale lover som en kan bruke for å styre atferd. Ved hjelp av ”forsterkning” eller ”straff” skal en lære og avlære atferd (Eikeseth & Svartdahl 2003). Skjervheim hevdet at slike tilnærminger til mennesket ikke tar høyde for menneskets rasjonelle sjel eller det han kaller menneskets livsprinsipp (Sørbø 2002).

Videre mente Skjervheim mente at en tingliggjør elever, hvis skjemaene lærerne skal følge fører til at lærerens reaksjoner blir like overfor alle elevene. Det kan tenkes at individualiteten hos hver elev, blir oversett hvis elevene blir gjort om til objekter som skal manipuleres i en bestemt retning. I kapittel 5, ser vi at på ”det universelle nivået”, ”det selekterte nivået” og ”det indikerte nivået”, at det er tydelige forventninger til hva de voksne skal foreta seg overfor de ulike elevene. En slik regelstyrt pedagogikk, kan ha mangler når det gjelder å møte andre mennesker som subjekter. Elevene blir slik som Skjervheim kalte det; objekter som de voksne kan styre i den retningen han eller hun ønsker (Skjervheim 2002).

8.2.7 Hierarkisk kunnskapssyn

PALS-programmet bygger på at den har gyldig kunnskap som er fremkommet gjennom forskning på hva som er mest effektivt. Videre er det politisk vedtatt at lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring, hvilke metoder som virker og hvordan de skal møte ulike utfordringer i klasserommet (St.meld. nr 31, Kvalitet i skolen (2007-2008)). Et slikt hierarkisk kunnskapssyn som ikke likestiller den erfaringsbaserte kunnskapen som kan ligge hos den voksne eller tar høyde for elevperspektivet, kan komme i konflikt med idealet til Skjervheim med at mennesket er et meningssøkende vesen og som handler etter den mening det tillegger situasjoner.

I et slikt program, som forutsetter at mennesket kan styres etter kausale lover, kan lærere og elever reduseres til lydige marionetter i et spill som har tilpasning og styring som konsekvens (Skjervheim 2002).

8.2.8 Autoritær og manipulerende påvirkning (overtaling)

Skjervheim mente at en behandler andre som objekter, når en enten driver med autoritær eller manipulerende påvirkning. En påstand kan være at PALS-programmet innehar begge elementer siden den både straffer uønsket atferd og belønner riktig atferd.

Eksempel i PALS-programmet på autoritær påvirkning:

I ”det indikerte nivået” i PALS-programmet sin tiltaksdel, kan en konsekvens på negativ atferd være at en må sitte inne et friminutt (Arnesen et al., 2006).

Eksempel i PALS-programmet på manipulerende påvirkning:

I ”det indikerte nivået” i PALS-programmet sin tiltaksdel, kan elevene bli belønnet på slutten av en dag om de har fremvist god oppførsel (Arnesen et al., 2006).

Til manipulerende og autoritær påvirkning, spurte Skjervheim, om det finnes noe alternativ til disse to påvirkningsformene. I artikkelen ”Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi”, spør Skjervheim om disse to påvirkningene er en ekte disjunksjon. Det vil si om disse to alternativene er de eneste som eksisterer og om de gjensidig utelukker hverandre. Etter å ha presisert at de fleste pedagogiske retninger selvsagt beveger seg i et kontinuum mellom disse to ytterpunktene, lanserte Skjervheim at det finnes et tredje alternativ. Og det tredje alternativet er den dialektiske tilnærmingen (Skjervheim 2002).

I det neste kapittelet vil jeg kort diskutere om Skjervheim sitt tredje alternativ, kan være et viktig innspill i den videre debatten om PALS-programmet.

8.3 Det dialektiske alternativet

Den dialektiske tilnærmingen, er det tredje alternativet til Skjervheim. En fullverdig redegjørelse over hva dialektikken rommer, krever ganske mye mer enn en et kort kapittel i en masteroppgave. Intensjonen i dette kapitlet, er å si noe om Skjervheim sin kritikk mot positivismen kan være verdifulle innspill i den videre debatten om PALS-programmet. Jeg vil derfor nøye meg med å komme med en kort oppsummering av dialektikken slik Skjervheim beskriver den og noen antydninger over hvordan den kan brukes.

Skjervheim viser til det dialektiske alternativet ved å beskrive hvordan Sokrates framstår i flere av Platons dialoger. Og Skjervheim skriver at Sokrates både påvirket og ikke påvirket dem han diskuterte med. Men dette gjorde han ikke ved å være autoritær eller ved å manipulere. Sokrates stilte hele tiden spørsmål som utfordret vedtatte sannheter, og var åpen for hva den andre har å si. Ved en slik diskusjonsform, nærmer en seg det dialektiske idealet, for ved denne måten å diskutere på, kan to eller flere parter i en diskusjon oppnå ny innsikt (episteme) i et saksforhold (Skjervheim 2002).

Skjervheim mente at denne innsikten, kan en ikke oppnå ved å være autoritær eller ved manipulasjon. Det en oppnår ved det, er en tro (en kunnskap) uten virkelig innsikt (doxa). Et avgjørende poeng her, er at den som søker å påvirke ved å være autoritær eller ved å manipulere, ikke får noen ny innsikt selv i saksforholdet. Skjervheim avslutter artikkelen "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi", med at den som driver med dette blir til en narr, en som lurer seg selv. For han eller hun sitter også igjen med tro uten ny innsikt i saksforholdet. Et eksempel på at dette kan være relevant i en pedagogisk situasjon, kan være læreren som ignorerer en uønsket atferd uten å se på bakgrunnen for atferden. Et annet eksempel kan være at en belønner ønsket atferd, som kanskje kan være en kalkulert strategi av en elev som har forstått "spillet". (Skjervheim 2002).

Skjervheim presiserte selv at en kan ha metoder og teknikker i pedagogikken, og at en selvsagt skal forske på hvilke metoder og teknikker som fungerer. Imidlertid mente han at noe annet må komme først i pedagogikken. Slik jeg tolker Skjervheim, betyr det at alle situasjoner og hendelser bør undersøkes hver for seg. Årsaken til dette kan for eksempel være at to hendelser med utfordrende atferd kan ligne på hverandre. Men det kan være ulike bakgrunner til at de oppstod, og begge kan være symptomer på to helt forskjellige årsaker. Det kan derfor være uheldig å møte disse to hendelsene på lik måte, etter et skjema som er bestemt på forhånd. En kan da få den konsekvensen at en sitter igjen med doxa (Skjervheim 2002).

Om en følger denne argumentasjon, kan det bety at pedagogen som skal møte disse to hendelsene trenger noe mer enn et fast skjema som skal følges. Skjervheim hevder at pedagogen må møte hver hendelse med et åpent sinn. Pedagogen må bruke kritisk analyse og logikk om saksforholdet, sammen med eleven. Både pedagogen og eleven må få tid og anledning til å sette ulike argumenter opp mot hverandre. Dersom begge partene kommer fram til nye argumenter som gir mer mening, kan en sammen oppnå episteme (ny innsikt i saksforholdet). Forutsetningen for dette er en subjekt – subjekt tilnærming, og at den nye innsikten skal gjelde både pedagogen og eleven. En annen betingelse er at partene må ha en grunnleggende respekt for hverandre, som er basert på gjensidig tillit. Og dette kan en, i følge Skjervheim, bare åpne der praxis-samvær kommer først (Skjervheim 2002).

Hvordan pedagogen skal få tid til dette i klasser med opp mot 30 elever, er en annen diskusjon. Men dersom Skjervheim sitt dialektiske alternativ skal få plass i skolen, og kanskje i et pedagogisk program for utfordrende atferd, kan en kanskje starte med å rydde mer plass og tid for samtaler mellom pedagogene og hver enkelt elev.

9. Avslutning

Avslutningsvis ønsker jeg å si noe om noen utfordringer jeg har kjent mer og mer på i prosessen, før jeg prøver meg på en konklusjon til slutt. Hensikten gjennom hele prosjektet, har vært å teoretisk undersøke PALS-programmet og Skjervheim sine tekster. Ut fra dette skulle jeg diskutere om Skjervheim sin kritikk av positivismen, også kunne være en relevant kritikk av PALS-programmet. Jeg mener jeg har kommet over noen relevante funn. Likevel har jeg en mistanke om at aktørene bak PALS-programmet, er klar over de eventuelle uheldige positivistiske elementene jeg har drøftet. Ut fra dette, kan det tenkes at den praktiske opplæringen og veiledningen som følger med PALS-programmet, som jeg ikke har kunnskap om, ville nyansert noen av påstandene i drøftningskapittelet.

Konklusjonen i oppgaven blir da at PALS-programmet ikke er positivisme i forkledning. Men Skjervheim sin kritikk av positivisme i pedagogikken, kan etter min mening, være nyttige innspill til PALS-programmet. Kritikken fra Skjervheim, kan også være lærerike påminnelser til alle som arbeider med mennesker, der maktforholdet er ujevnt fordelt.

Skjervheims alternativ, det dialektiske, kan til tider være et utilgjengelig ideal. Til tross for det, kan det være noe å strekke seg mot og arbeide for.

Kildeliste

- Aadland, E. (2004): *"Og eg ser på deg..."*. Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Aasebøe, L. (2006): Parent Management training, Oregon modellen PMTO. I: Halvorsen, I., Ropstad, I., Rund, B. R. og Seltzer, W.J. (red): *Foreldre og fagfolk i samspill. Behandling av psykiske vansker hos barn og unge*. Stavanger: Hertervig Forlag.
- Arnesen, A., Hansen, W.M. & Jensen, K. (2006): *Håndbok PALS: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atferdssenteret.
- Arnesen, A. & Ogden, T. (2006): *Skoleomfattende kartlegging av elevatferd*. Spesialpedagogikk, 2:18-29.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørлие, M. (2003): *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen: et skoleomfattende tiltaksprogram*. Spesialpedagogikk, 9:18-27.
- Arnesen, A., Ogden, T & Sørлие, M. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, C. W. (2004): *En mer åpen utdanning?* I: Ekelberg, D. og Ludvigsson, M. (red): *Frihet – samtalen fortsetter*. Oslo: Civita.
- Beck, C. W. (2008): *En kritikk av atferdsprogrammet PALS i skolen*. Tilgjengelig fra: <http://nyskole.org/?q=node/1> [lest 26.05.08]
- Borge, A. I. H. (2003): *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. 1. utgave 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology og Human Development. Experiments by Nature and Design*. England: Harvard University Press.
- Bø, I. & Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, T. & Solholm, R. (2004): *PMTO-håndboken*. Oslo: Atferdssenteret.
- Crain, W. (2000): *Theories of development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Eikeseth, S. & Svartdal, F (2003): *Anvendt atferdsanalyse*. Gyldendal Norsk Forlag.

-
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent Development An Ecological Perspective*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Hellesnes, J. (1999): *Om Hans Skjervheim*. Det Norske Samlaget.
- Holgermes, B. (1997): *Brytninger i moderne vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2003): *Modeller i sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. & Rørnes, K. (red.) (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper nedsatt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.
- Ogden, T. (1999): *Antisocial atferd og barneoppdragelse. "Parent Management Training" som foreldreopplæring*. *Spesialpedagogikk*, 6, 3-17.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Patterson, G. R. (1982): *Coercive family process*. Eugene, OR: Castilia Press.
- Patterson, G. R., Reid, J.B. & Dishion, T. (1992): *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castilia Publishing.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996): *Motivation in education, theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Platon. (1999): *Samlede verker. Bd. 1-9*. Vidarforlagets kulturbibilotek.
- Reid, B. J., Patterson, G. R. & Snyder, J. (2002): *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and modell for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (1992): *Modernitetens oppløsning*. Spartacus forlag, Oslo
- Skjervheim, H. (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2000): *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Skjervheim, H. (2002): *Mennesket*. Universitetsforlaget.

Skirbekk, G. (1997): *Overtale og overtyde*. I: Slaatelid, H. (red.) *Regime under kritikk. Hans Skjervheim i norsk filosofi*. H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard), Oslo.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Sørbøe, J. B. (2002): *Hans Skjervheim – ein intellektuell biografi*. Det Norske Samlaget.

Waaktaar, T. & Christie, H. J. (2000): *Styrk sterke sider, håndbok i resilience grupper for barn med Psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Østrem, S. (2006): *Pizza og kake som belønning*. Tilgjengelig fra:
<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/08/25/474850.html> [lest 26.05.08]